



ISSN: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Noviembre 2016 - Volumen 9, número 2
doi: 10.15366/rie2016.9.2

rinace.net/rie/
revistas.uam/rie



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORA

Nina Hidalgo Farran

CONSEJO DE REDACCIÓN

Ángel Méndez Núñez
Ana Irene Pérez Rueda
Lina Marcela Pinilla Rodríguez

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)
Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)
Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)
Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIFE-. UNESCO, Argentina)
Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.
Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.
Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.
María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.
Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.
Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.
Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.
Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.
Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.
Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.
Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.
Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.
Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.
Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.
Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.
Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.
Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

ÍNDICE

Editorial

- Hacia un proceso de evaluación de profesores justo y socialmente justo** 5
F. Javier Murillo y Nina Hidalgo

Temática libre

- Las Tecnologías y la Enseñanza en la Educación Superior. Un Simulador Aplicado a la Integración de Conceptos Enseñados en Cursos de Posgrado** 9

Silvana L. Giudicessi, María C. Martínez-Ceron, Soledad L. Saavedra, Osvaldo Cascone y Silvia A. Camperi

- Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores** 31

Tiburcio Moreno Olivos, Margarita Espinosa Meneses, Eska Elena Solano Meneses y María Magdalena Fresán Orozco

- A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada** 51

Luana Costa Almeida e Geraldo Antonio Betini

- Evaluación del Proceso de Convergencia Europea desde la Perspectiva de Estudiantes del Máster de Secundaria** 67

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

- Expectativas da Avaliação Docente na Educação Superior Brasileira - Um Estudo com os Envolvidos em uma Instituição de Ensino Pública** 81

Ana Cléa Gomes de Sousa, Wagner Bandeira Andriola e Alberto Sampaio Lima

- Propuesta de un Modelo de Evaluación para Fortalecer la Profesión Docente en los Niveles Obligatorios. El Caso de Asturias (España)** 107

Blanca Arteaga-Martínez y Josu Ahedo-Ruiz

- El Uso de Datos de Evaluaciones Educativas en Brasil, Chile y Argentina** 127

Luís Gustavo Amaral Vinha y Jacob Arie Laros

- Medición de la Integralidad Educativa. Una Aproximación Desde los Nuevos Indicadores de Calidad Escolar** 149

Víctor Castillo Riquelme y Juan Escalona Bustos

O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de Alguns Indicadores de Desempenho 167

Paulo Sérgio Garcia, Leandro Campi Prearo, Maria do Carmo Romero e Marcos Sidnei Bassi

Avaliação do Ensino por Alunos 191

Joice Trindade Silveira e João Batista Teixeira da Rocha

Editorial:

Hacia un Proceso de Evaluación Docente Justo y Socialmente Justo

Towards a Fair and Socially Just Process of Teaching Evaluation

F. Javier Murillo * y Nina Hidalgo

Universidad Autónoma de Madrid

Existe una generalizada creencia de que la evaluación docente es buena *per se*; que su mera existencia hace que los y las docentes desarrollen mejor su trabajo y, con ello, se incrementa la calidad de la enseñanza. Pero eso no es necesariamente cierto, todo lo contrario. Un proceso de evaluación que fomente la competitividad entre colegas, que genere suspicacias y desconfianzas entre los y las profesionales (y hacia ellos y ellas), que marque su actuación de tal forma que se conviertan en meros aplicadores de pautas externas, que esté descontextualizada y sea injusta... con altas probabilidades contribuirá a generar sistemas educativos inequitativos que legitimarán las desigualdades sociales.

No cabe duda que lo más valioso del sistema educativo es el conjunto de docentes que en él trabaja. Sólo una política de evaluación que les valore y apoye, que confíe en ellos, fomente su desarrollo personal y profesional y les aporte informaciones para su crecimiento podrá contribuir a una educación mejor, más equitativa e inclusiva. Se trata de construir un sistema de evaluación no sólo para los docentes sino con los docentes (Murillo e Hidalgo, 2015a).

Pero diseñar e implementar un proceso de evaluación docente que de verdad contribuya a la mejora de la calidad y la equidad de la educación no es tarea fácil. Si no es un proceso de calidad, justo y equitativo, si no es útil, creíble, consensado, positivo, bien fundamentado... si no aporta información a los docentes para que genere en ellos un proceso de reflexión que desemboque en un esfuerzo personal de mejora... mejor no hacerlo.

Para que la evaluación docente sirva para mejorar la calidad y la equidad de la educación es necesario que proporcione información útil que ayude al profesor o la profesora a mejorar su propia práctica para conseguir el máximo desarrollo de todos y cada uno de los estudiantes, que le ayude a crecer como intelectual crítico y que promueva que luche contra las desigualdades educativas y sociales. Así de simple y así de complejo.

De las anteriores ideas podemos extraer algunas implicaciones que humildemente consideramos que contribuyen a una evaluación del docente que sea realmente justa y que favorezca la consecución de una sociedad más justa.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

a) Formativa, orientada hacia la mejora docente

Posiblemente lo más importante de un proceso de evaluación docente es que aporte elementos que permitan al profesor o profesora mejorar su desempeño y, con ello, el desarrollo integral de los y las estudiantes. Este primer punto ya nos lleva a plantearnos no sólo el para qué, sino también qué se evalúa, cómo y la forma en que se comunican los resultados de la misma a los docentes. Y la respuesta debe ser siempre “de la manera en que ayude a mejorar su propia práctica”.

b) Transparente, creíble, práctica y útil

Para que una evaluación sirva realmente al docente para mejorar su práctica debe ser útil, creíble y concreta. Los parámetros tradicionalmente considerados para que una evaluación sea de calidad (objetiva, válida y fiable) no sirven de nada si el profesional al que va dirigido no confía en los resultados o si no le aporta ideas claras y concretas para su desarrollo profesional. Y eso pasa también por ser transparente en los criterios de valoración y en su aplicación. Lleva inexorablemente a pensar en una evaluación con múltiples fuentes de información, y con una amplia variedad de instrumentos, incluida la auto-valoración. No en vano, el objetivo de la evaluación ha de ser generar una reflexión personal del docente que le lleve a replantearse algunos de sus hábitos de enseñanza.

c) Que busque y logre, el desarrollo integral de sus estudiantes mediante una atención diferenciada de cada uno de ellos y ellas

El objetivo de la educación es el desarrollo integral de todos los hombres y mujeres. En coherencia con ello, una evaluación docente debe aportar informaciones que ayuden a los y las docentes a tomar las decisiones más adecuadas para su consecución. Y ello implica la formación en conocimientos, valores y desarrollo físico; pero con especial énfasis en elementos tales como la curiosidad, el trabajo en equipo, el respeto por los otros, la valoración de las diferencias individuales y sociales, el espíritu crítico, la participación o el compromiso social de los estudiantes.

Y todo ello solo será posible a partir de una enseñanza que busque la individualidad para lograr un trabajo colectivo. La atención a la diversidad es una necesidad para lograr un trabajo inclusivo, de apoyo a los que más lo necesitan y, con ello, justo.

d) Motivadora, que favorezca el compromiso docente

La investigación, y el sentido común, son tenaces en aseverar que el compromiso de los y las docentes es el factor que más contribuye a una educación de calidad. Y esa afirmación es más cierta aún si lo que buscamos es una educación que trabaje por la Justicia Social. La evaluación, por tanto, debe tener como principal función reforzar ese compromiso de los y las docentes, ayudándoles a realizar mejor su trabajo. Las evaluaciones sumativas, con repercusiones "duras" (por ejemplo, en forma de incremento salarial o promoción profesional), no son el camino. Los profesores y las profesoras son buenos profesionales que han dedicado gran parte de su vida a formarse para serlo y han tenido que someterse a un proceso de selección. Considerarles como lo que son, profesionales, y apoyarles en el desempeño de su función es el deber del conjunto del sistema educativo, favoreciendo que se sientan motivados a seguir creciendo profesionalmente y comprometidos con sus estudiantes, con la escuela y con la sociedad.

e) Positiva, reforzadora y no jerárquica

Para que esta reflexión se dé realmente es imprescindible cambiar la cultura de la evaluación. Los años han ido configurando una evaluación educativa jerárquica, negativa y represiva. Una evaluación donde “el que sabe”, ocupando una posición de poder, dice al que “no sabe” lo que hace mal, y todo ello para imponerle algún tipo de castigo por ello. Una evaluación socialmente justa cambia esa forma de ver la evaluación, proponiendo una evaluación diferente, que sea positiva, que destaque en primer lugar y por sobre de otras cuestiones los elementos que funcionen, que se hacen bien. Del trabajo de un profesional hay un 90% de cosas bien hechas y un 10% que deben ser mejoradas; fijémonos en el 90% para poder cambiar el 10%. Eso solo es posible si el evaluador es un par, un igual, un amigo crítico en lugar de una persona con autoridad institucional. Se trata de que lo que diga, sea bueno o malo, sea creíble por las evidencias que tiene, no por su posición.

f) Contextualizada, centrada en el centro docente donde desempeña su trabajo

No hay nada más injusto que una evaluación igual para todos. El y la docente desarrollan sus funciones en un centro docente concreto situado en un contexto determinado. Las características, expectativas, normas y valores de la escuela, así como el contexto socioeconómico y cultural del entorno y las familias, inciden de una forma determinante en su desempeño. De esta forma, es preciso avanzar hacia una evaluación del docente enmarcada en la escuela donde trabaja. Quizá la estrategia es desarrollar la evaluación de los docentes y de la escuela de forma simultánea, recogiendo también información sobre los condicionantes y características de la escuela. Sin duda es un tema a explorar en un futuro que posibilitará no solo una evaluación más ajustada, sino también una disminución de los costos y el tiempo en el proceso evaluativo.

g) Flexible, capaz de adaptarse al contexto y evolucionar en el tiempo

Otra de las características que desde nuestro punto de vista debe tener cualquier modelo de evaluación de docentes es que sea flexible, que sea capaz de adaptarse al contexto y que evolucione en el tiempo para mejorar los desajustes que se vayan presentando y acorde a las nuevas circunstancias que puedan surgir. Efectivamente, uno de los problemas de la evaluación es su aplicación rígida y acrítica. Cada docente, cada escuela, cada situación es única, y si lo que se pretende es aportar ideas para que cada docente reflexione sobre su situación y mejore, está claro que el modelo debe ser suficientemente abierto como para que se ajuste a las diferentes circunstancias.

h) Personal y cíclica, que desemboque en planes de mejora personales

Se trata de que las evaluaciones desemboquen en un plan de mejora personal de cada docente. Un plan de mejora donde cada profesor o profesora se comprometa por escrito a mejorar los aspectos detectados en la evaluación y consensuados entre el evaluador y el docente. La siguiente evaluación, entonces, se centrará en revisar los casos y los resultados de ese plan personal de mejora. De esta forma, todos los docentes tendrán que comprometerse a mejorar su trabajo, independientemente de si éste puede ser considerado mejor o peor, reformando la implicación y el profesionalismo de aquéllos.

i) Que genere docentes intelectuales críticos comprometidos con la Justicia Social

Una educación que trabaje por una sociedad distinta, más justa e inclusiva, exige de docentes intelectuales críticos. Docentes capaces de generar nuevas ideas, encontrar nuevos caminos, ser líderes en el aula, la escuela y la sociedad, con una buena formación en torno a cuestiones epistemológicas, políticas y problemas educativos, críticos con la situación actual, pero esperanzados en sus acciones, que encabecen un movimiento intelectual a favor de otra sociedad.

Podría parecer que la evaluación no tiene nada que aportar, pero no es así. La evaluación aporta las ideas necesarias para lograr que los profesores y profesoras sean unos intelectuales críticos con la situación actual de opresión así como comprometidos con el cambio social, aspectos fundamentales para orientar la evaluación docente a la Justicia Social.

Avanzar hacia una evaluación docente que se desarrolle mediante un proceso justo y que se oriente a que la sociedad también lo sea requiere del trabajo e implicación de todo el sistema educativo, desde los políticos y evaluadores hasta los propios docentes pasando por las escuelas. Reflexionar acerca de las implicaciones mencionadas en estas tímidas ideas es el primer paso para lograr una evaluación docente capaz de cambiar la educación y la sociedad. Está en nuestras manos diseñar e implementar una nueva práctica evaluativa centrada en los y las docentes, donde sean protagonistas de su evaluación y esta se revierta en una mejora evidente de su propia práctica, ayudando a su desarrollo personal y profesional y a la configuración de una educación que luche por una sociedad más justa.

Hace unos meses titulábamos un Editorial con esta frase “Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes” (Murillo e Hidalgo, 2015b). En coherencia con esta afirmación, dime cómo es la evaluación docente y así serán las presiones o los apoyos que tengan los profesionales de la educación para ser o intelectuales comprometidos con la Justicia Social o técnicos acríticos que contribuirán a legitimar las desigualdades existentes en la sociedad.

Referencias

- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015a). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015a). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.

Las Tecnologías y la Enseñanza en la Educación Superior. Un Simulador Aplicado a la Integración de Conceptos Enseñados en Cursos de Posgrado

Technology and Teaching in Higher Education. A Simulation Applied to the Integration of Concepts Taught in Postgraduate Courses

Silvana L. Giudicessi*, María C. Martínez-Ceron*ⁱ,
Soledad L. Saavedra, Osvaldo Cascone y Silvia A. Camperi

Universidad de Buenos Airesⁱⁱ

Introducción: El objetivo de este trabajo fue implementar tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a nivel de posgrado. En este caso particular se usó USINA, un simulador para la toma de decisiones diseñado por el Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP), de la Universidad de Buenos Aires. Ésta permite trabajar con narraciones, estudio de casos y utilizar el "error" como método pedagógico. Métodos: 1) Diseñar una secuencia de pantallas para ser montadas en USINA utilizándola como herramienta de integración de conceptos en dos cursos de posgrado: *Downstream Processing* de proteínas (DSP) y Aplicaciones, Síntesis y Análisis de Péptidos Sintéticos (ASAP). 2) Aplicar una encuesta anónima para evaluar la eficiencia de USINA. 3) Realizar una clase presencial para intercambiar opiniones sobre la experiencia. Resultados y Discusión: En ambos cursos (DSP y ASAP) la experiencia resultó exitosa. El alumnado consideró que el uso de USINA permitió el andamiaje de conocimientos y la integración de conceptos al situarlo en el rol de experto. El uso de las TIC en los niveles educativos superiores sigue siendo una asignatura pendiente. A través de la experiencia aquí analizada, se abre la posibilidad de llevar esta herramienta a cursos de pregrado y con mayor número de estudiantes.

Palabras clave: Simulador, Tecnología de la educación, Enseñanza superior, Integración, Biotecnología, Química, Tecnologías de la información y de la comunicación, Enseñanza-aprendizaje, Innovación pedagógica.

Introduction: The aim of this work was to implement information and communication technologies (ICTs) at postgraduate level. In this particular case, USINA, a decision-making simulator designed by the Center for Innovation in Technology and Education (CITEP), of the University of Buenos Aires, was used. It allows working with stories, case studies and uses the "error" as a teaching method. Methods: 1) Design a sequence of screens to be mounted in the USINA platform to use it as a tool for the integration of concepts in two postgraduate courses: Protein Downstream Processing (DSP) and Applications, Synthesis and Analysis of Synthetic Peptides (ASAP). 2) Apply anonymous quiz to evaluate the efficiency of USINA. 3) Perform a class attendance to exchange opinions on the experience. Results: During both courses (DSP and ASAP) the experience was very successful. The students felt that the use of USINA enhanced learning and helped integrating concepts by situating them in the role of experts. Discussion: The use of ICTs in higher levels of education remains a pending issue. Through the experience here analyzed the possibility to bring this tool to undergraduate courses and more students is opened.

Keywords: Simulation, Educational technology, Higher education, Integration, Biotechnology, Chemistry, Information and communication technologies, Teaching-learning, Educational innovation.

*Contacto:sgjudicessi@ffyb.uba.ar
camartinez@ffyb.uba.ar

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 8 de marzo de 2016

1ª Evaluación: 24 de abril de 2016

Aceptado: 15 de mayo de 2016

1. Introducción

La incorporación de nuevas herramientas a la enseñanza en el nivel superior es un desafío que merece especial atención. La utilización de viejos métodos y la persistencia de metodologías de enseñanza dificultan la innovación en la educación superior. En un escenario de sobreabundancia de información, la principal preocupación de los docentes sigue siendo formar a los alumnos para el futuro, para que se desempeñen exitosamente como profesionales. El tradicional modo de enseñanza, donde el docente simplemente transmite conocimientos a sus alumnos, se presenta como una posible propuesta, pero no única, e incluso en algunos casos, insuficiente. Reconocer el aprendizaje como un proceso de interacción social abre la oportunidad al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza de las disciplinas y a la manipulación de nuevas aplicaciones en constante renovación (Jacubovich, 2012).

2. Fundamentación teórica

2.1. Uso de TIC en la enseñanza de nivel superior

Con el uso de las computadoras han aparecido nuevas formas de aprendizaje para la enseñanza de las ciencias básicas que posibilitan su acercamiento a alumnos. Las tecnologías de la información (TIC) aparecen como recursos didácticos a través de entornos virtuales tales como el campus virtual, los laboratorios virtuales y los simuladores que brindan la posibilidad de trabajar en un ambiente de enseñanza e investigación de tipo “protegido”, con prácticas de muy bajo costo a las que no se tendría acceso de otro modo y que además se pueden reproducir las veces que fueran necesarias hasta apropiarse de los conceptos (Cabero, 2007).

El uso de las TIC en la enseñanza ha tenido una profunda repercusión en los últimos años, ya que ha demostrado ser una herramienta de gran valor para mejorar la enseñanza por parte de los docentes y el aprendizaje por parte de los alumnos.

En 2008 se realizó un estudio sobre el uso de las tecnologías en la Argentina en el cual se encontró que la telefonía móvil se había cuadruplicado en los últimos años, los usuarios de Internet en el país llegaban a duplicar el promedio mundial y existían 3,7 millones de conexiones a Internet, de las cuales el 90% eran de banda ancha (Bernal, González, Ojeda y Zanfrillo, 2011). Este masivo consumo de la tecnología en la vida cotidiana también refleja un aumento de su utilización en la educación. Como expresa Cardelli (2007), las TIC han permitido incorporar nuevas fuentes de información y aumentar la rapidez para adquirirlas. Además, la reforma curricular en las universidades, junto con la implementación de las TIC y nuevas políticas que las incluyen y fomentan, permitió el aumento considerable de métodos que involucran tecnologías informáticas y de comunicación (López, 2007). La utilización de la tecnología y la informática en la educación (al igual que en la vida cotidiana) se está desarrollando actualmente a nivel mundial. Por ejemplo, todos los países europeos cuentan con estrategias nacionales para fomentar el uso de las TIC en diferentes ámbitos, incluyendo una estrategia específica dedicada a la educación. En muchos casos estas estrategias están encaminadas a proporcionar a los alumnos competencias en el manejo de las TIC (en particular alfabetización digital), así como a proporcionar formación en TIC a los docentes (EACEA, 2011). En todos los países los grupos destinatarios de estas medidas son los

profesores/formadores, en tanto que las actividades se centran sobre todo en las etapas de educación primaria y secundaria. Sin embargo, de a poco se está implementando también en la educación superior. De esta manera, diferentes herramientas tecnológicas van adquiriendo protagonismo en las universidades e institutos de educación superior. Uno de los elementos tecnológicos más usados es el campus virtual, el cual Del Bello (2001) define como “un medio de comunicación y un medio de almacenamiento de información”. El campus ha tenido una enorme repercusión en la educación superior, ya sea por su gran utilidad como por su amplia aplicación para la enseñanza y el aprendizaje. En la Universidad de Buenos Aires, desde hace casi una década, se ha venido implementando el uso del campus virtual suministrado por Moodle, como principal medio de comunicación alternativo, como archivo virtual, bibliográfico y guía de trabajos prácticos, y para inscripción a materias, entre otros. Su diseño simple y didáctico lo ha convertido en una herramienta utilizada en varias universidades, como es el caso de la Universidad Nacional de Quilmes, que cuenta desde hace varios años con la Universidad Virtual (UVQ), la cual se encuentra sostenida por la plataforma virtual y año tras año incorpora mayor cantidad de usuarios. Desde entonces, no solamente se han registrado mayores demandas en el uso de las fuentes tecnológicas en la Universidad de Quilmes; en otras universidades, como es el caso de la Universidad Nacional de La Plata, el funcionamiento de muchos ámbitos de docencia, extensión e investigación utiliza TIC en forma cada vez más intensiva. Se han implementado políticas que promueven el mantenimiento y mejoramiento de las redes que permiten el acceso y el manejo de los entornos virtuales y herramientas de la red, lo cual confirma la importancia que la tecnología cobra en la educación en todos los niveles en nuestro tiempo (Díaz, Molinari y Raimundo, 2007).

A día de hoy, y como ya resaltaba Carnoy en 2004, no se han desarrollado ampliamente nuevas realidades con modelos pedagógicos basados en las TIC de acuerdo a lo que la demanda universitaria exige. Si bien las políticas ya han sido implementadas, las propias TIC aplicadas en las aulas e incluso en la vida cotidiana de los propios alumnos no han tenido una gran aceptación aún. La utilización de los entornos virtuales como una de las herramientas de las TIC ha colaborado con lo que hoy conocemos como la educación a distancia, en complementariedad con la presencial, lo que permite una mejor calidad educativa y más equitativa para aquellos que no pueden concurrir a clases. Para Salinas (2004), lograr entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje efectivos, es decir, que permitan obtener buenos resultados en términos de construcción de conocimientos, requiere considerar cambios metodológicos y en las estrategias didácticas que allí se despliegan. En una investigación realizada por Tumino y Bournissen (2014) se advierte la tendencia a establecer patrones de uso de técnicas y herramientas de aprendizaje tecnológicas, conforme a la intención de provocar la creatividad y el descubrimiento en el ejercicio formativo. Sin embargo, la escasa participación docente renuente a la implementación de estas nuevas tecnologías es todavía la gran limitación que no permite potenciar las estrategias de aprendizaje de los estudiantes mediante el uso de las TIC. Tecnologías de comunicación e información ofrecidas, como las plataformas virtuales tipo Moodle (que presentan, entre otras cosas, los portafolios, los WebQuest, los foros y los aportes colaborativos de las Wiki), son utilidades que no han sido aún suficientemente exploradas y estratégicamente explotadas en el área de la enseñanza (Tumino y Bournissen, 2014). Desde el Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía (CITEP, <http://citep.rec.uba.ar>), perteneciente al Rectorado de la

Universidad de Buenos Aires, se ofrecen cursos con el objeto de fomentar y generar espacios pedagógicos, creando un gran potencial para implementar el uso de nuevas herramientas didácticas.

Para aprovechar todo el potencial de las TIC habría que utilizarlas en el aula no solo como herramientas para el aprendizaje, sino también para la evaluación.

Hoy día, en los cursos impartidos, generalmente se hace uso del foro de discusión y chat, ya que es importante combinar el uso de las nuevas tecnologías con los métodos tradicionales de enseñanza. Esto tiene por objeto satisfacer las demandas de cambio y adaptaciones permanentes detectadas en las necesidades actuales del alumnado y brindar al estudiante experiencias potencialmente transferibles a otras situaciones que involucren el manejo de estrategias y métodos de trabajo. La interacción a través del foro, con los docentes y los propios pares, permite a los estudiantes un andamiaje constante, lo cual potencia sus aprendizajes. El uso de las TIC debe integrarse a un cambio de paradigma basado en el aprendizaje, haciendo, compartiendo y colaborando en contextos que propicien la innovación y creatividad. En este sentido se recupera la importancia del auto-aprendizaje y las habilidades para encontrar información confiable, desarrollar ideas innovadoras, comunicar información y evaluar las soluciones creativas (Cataldi, Lage y Dominghini, 2013).

Otro modelo de enseñanza en entornos virtuales es el uso de simuladores, que propone a los alumnos construir conocimiento acerca de complejas relaciones entre variables en el marco de un contexto que reproduce la complejidad en la que estas variables se manifiestan y sobre las que los alumnos deben intervenir (Pinto, 2006).

2.2. Simulaciones para la enseñanza universitaria

Cataldi et al. (2013) definen los simuladores como programas que buscan reproducir situaciones de la vida real mediante la visualización de los diferentes estados que el mismo puede presentar, donde cada estado está definido y descrito por un conjunto de variables que cambian mediante la interacción en el tiempo con un algoritmo determinado, a fin de describir de manera intuitiva el comportamiento del sistema real, dado que operar sobre este es inaccesible. Permite diseñar un modelo del sistema real y realizar experimentos con este modelo, a fin de comprender el comportamiento del sistema y evaluar las distintas estrategias operativas del sistema en estudio.

La tecnología ha proporcionado las herramientas y métodos para que en el ambiente de simulación puedan convivir videos, animaciones, gráficos interactivos, audio y narraciones (Casanovas, 2005).

La importancia de las simulaciones reside en hacer partícipe al usuario de una vivencia para desarrollar hábitos, destrezas y esquemas mentales que influyan en su conducta. A su vez, permite la resolución de situaciones problemáticas, a través de la reflexión y el razonamiento (Arroyo, 2014). La simulación es una de las herramientas más poderosas disponibles para los responsables en la toma de decisiones, tales como ingenieros, diseñadores, analistas, administradores y directivos, para diseñar y operar sistemas complejos. Ejemplo de esto son los simuladores de vuelo y de conducción de automóviles, entre otros. Muchos de estos simuladores están disponibles en Internet y abiertos al público general, aunque la mayoría se encuentra en inglés (Bio Network, 2004; Gel Electrophoresis, 2009; Virtual Lab, 2008).

Como señala Arroyo (2014) una cuestión relevante en el uso de simuladores en educación es la disminución de la posibilidad de cometer errores durante la práctica profesional. Esto es de suma importancia en carreras propias del área de la salud, tal como en el caso de Medicina y Psicología (Huamaní, 2014), ya que disminuyen la posibilidad de generar un perjuicio relevante en los pacientes. Así como en carreras administrativas los riesgos se reducen a la pérdida de un cliente (Osorio, Ángel y Franco, 2012), en el área de la Biotecnología estos pueden ser los mismos que en las carreras comerciales y en el área de la Salud, donde la importancia radica en los efectos sobre un paciente.

A la hora de enseñar ciencias “duras” los estudiantes pueden encontrarse con un entorno educativo no amigable, con un proceso de enseñanza caracterizado por memorizar hechos, seguir protocolos como si fueran recetas de cocina y escuchar de forma pasiva en clase (Bonde et al., 2014). Labster (<https://www.labster.com/>) ofrece entornos virtuales *online* para la generación de simuladores aplicados a la enseñanza, ya que son una fuente de estímulos sensoriales y cognitivos que permiten que los estudiantes pongan en juego sus ideas frente a las interacciones que plantea el desarrollo de la actividad realizada en el simulador. Bonde et al. (2014) analizaron uno de los diez simuladores que se encuentran en Labster: un simulador de un laboratorio de criminalística. Tomaron 91 estudiantes de un curso introductorio de Ciencias Biológicas. Al comienzo del curso se les realizó un examen de nivel. Luego dividieron el curso en dos, a una mitad se les dio una clase tradicional con exposición del docente y a la otra mitad se les pidió que recorrieran un simulador. Luego, a todo el alumnado se lo evaluó con un examen. Invirtieron los grupos para la siguiente lección y fueron nuevamente evaluados. Tras un período de tiempo, se les pidió a los alumnos que repitieran los exámenes para evaluar la capacidad de retención. Con estos resultados concluyeron que el uso de este simulador incrementó ampliamente la capacidad de integrar los conocimientos, aunque esto no influyó en la aprobación de los exámenes parciales.

Salas y Ardanza (1995) propusieron el uso de simuladores para la enseñanza de las Ciencias Médicas. Ellos analizaron exhaustivamente las ventajas y desventajas del uso de simulaciones mediadas por computadora y concluyeron la importancia que tiene especialmente en el ciclo clínico-epidemiológico de las carreras de Ciencias Médicas, ya que permite realizar una práctica semejante a la que sucede en la práctica profesional.

Para Gokhale (1991), las estrategias de aprendizaje basadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior implican tres principios: a) la creación de un ambiente cautivador para el que aprende, b) la combinación de experiencias de aprendizaje visuales e interactivas que ayuden a los estudiantes a formar representaciones mentales y c) el desarrollo de la arquitectura cognitiva que integre las experiencias de aprendizaje. Las simulaciones interactivas de computadora basadas en estas estrategias ayudan a los estudiantes a crear las explicaciones sobre los sucesos, a discutir y argumentar la validez de esas explicaciones, tendiendo puentes entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza de los docentes.

Desde la perspectiva docente, el diseño de un simulador significa realizar un complejo replanteo pedagógico, desde la estrategia didáctica hasta la configuración del entorno virtual (Arroyo, 2014). Se deben diseñar escenarios compatibles con la práctica profesional, en los que se pongan en juego no solo los conocimientos teóricos adquiridos durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que permitan modificar la posición

del alumno a través del lenguaje (Katz, 1996), ya que en lugar de usar indicaciones como recitar o definir, propios de un nivel 1 de la clasificación taxonómica de Bloom, se utilizan otras propias del nivel 6, en el que principal comando será “decidir”. Esto les permitiría no sólo realizar tareas de manera automática sino llevarlos al análisis, a la evaluación y a la propuesta de diferentes puntos de vista para la resolución del problema (o juego de problemas) al que se enfrenten los alumnos.

Aldrich (2005) propone una clasificación de los tipos de simuladores. USINA, según esta clasificación, pertenecería al tipo de “historia ramificada”, en la cual el alumnado se apodera de la situación del proceso de enseñanza, ya que cada vez que se le presenta una posibilidad de tomar una decisión, esta conlleva a una consecuencia. Así, los guía a involucrarse de manera activa con su propio proceso de aprendizaje, utilizando los conocimientos adquiridos previamente y permitiendo la integración de los mismos.

2.3. USINA aplicado al proceso de enseñanza/aprendizaje

Los simuladores, como USINA (<http://usina.rec.uba.ar>), propician el aprendizaje estimulando la búsqueda de estrategias superadoras y la toma de decisiones similares a las que ocurren en el campo profesional. Es un simulador en español, diseñado por el CITEP, orientado a la enseñanza y aprendizaje en el nivel superior. La construcción de la situación-problema inicial, como también de las alternativas a elegir y los nuevos escenarios que cada elección genera, conforman la clave de la experiencia. Se trata de una experiencia pedagógica diseñada para investigar, analizar y tomar decisiones con el objeto de integrar los aprendizajes académicos y promover habilidades ligadas a la práctica o el ejercicio profesional desde una mirada disciplinar o interdisciplinar (Jacobovich, 2012).

USINA promueve que el docente piense en algún problema de enseñanza relevante, que genere un árbol rico en ramificaciones y derivaciones (Lion, Soletic, Jacobovich y Gladkoff, 2011), y se basa en dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en base a la resolución de casos y el aprendizaje en base a la resolución de problemas.

El docente diseña una propuesta de enseñanza mediada tecnológicamente, por lo que USINA se convierte en una “herramienta de autor” para cada una de las propuestas. No se trata solamente de pensar en respuestas correctas o incorrectas, sino en vías posibles de resolución que conllevarán distintas consecuencias. En todos los casos, en el momento final de la simulación se ofrece una devolución docente del camino recorrido.

La estructura básica de USINA está conformada por:

- a) Un contexto: marco espacial y temporal y las características del entorno en el cual se desarrollará el problema.
- b) Un escenario: en el cual se brinda la información acerca del rol que el alumnado va a asumir dentro del problema.
- c) Un primer problema: donde se presenta una situación inicial o tarea concreta que el alumnado tiene que resolver para comenzar a dar una solución al caso.
- d) Alternativas posibles de solución al primer problema planteado.
- e) Materiales e información de los que se puede valer el alumnado para la toma de decisiones.
- f) Toma de decisión entre las alternativas propuestas que conlleva una consecuencia concreta.

- g) Siguiendo problemas con sus posibles soluciones en los cuales el alumnado irá recorriendo diferentes caminos en base a las decisiones tomadas y donde cada problema subsiguiente es consecuencia de la decisión tomada en el problema anterior.
- h) El resultado o final del recorrido al que arribará el alumnado según las decisiones que haya ido tomando en las diferentes etapas. El mismo se acompaña con una devolución del docente.

Se presentan, a su vez, dos pantallas. En una de ellas se muestra el “historial de decisiones”, el cual consiste, una vez alcanzado uno de los posibles resultados, en la presentación de las decisiones tomadas a través de la simulación. Y en la otra, el “recorrido óptimo”, que muestra la secuencia de decisiones correctas.

En el presente trabajo se planteó el uso de la USINA en cursos de posgrado de pocos alumnos (entre 12 y 15 alumnos). Estos cursos son intensivos y en dos semanas se imparten gran cantidad de conocimientos. Son adecuados para alumnos que deben viajar y faltar a sus trabajos para su formación. Es por ello un gran desafío poder integrar todos los temas tratados en tan poco tiempo. En nuestra Cátedra (Cátedra de Biotecnología, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires), durante 2015 se dictaron dos cursos de posgrado. El primero, llamado *Downstream Processing* de Proteínas (DSP), tiene como objetivo enseñar a elegir procesos de recuperación y purificación de proteínas obtenidas por medio de procesos biotecnológicos. Se busca diseñar el proceso más eficiente y de menor costo para que sea factible la fabricación industrial del producto biotecnológico. El segundo curso, llamado Aplicaciones, Síntesis y Análisis de Péptidos Sintéticos (ASAP), enseña diferentes metodologías de obtención de péptidos sintéticos y sus diferentes aplicaciones en la industria.

Dado que ambas áreas de conocimiento presentan dificultades a la hora de realizar el proceso de enseñanza/aprendizaje y en la integración de los conocimientos adquiridos, se consideró el uso de simuladores como herramienta de integración de dichos cursos.

A su vez, se seleccionaron estos cursos por contar con pocos alumnos, lo cual facilitaría la realización de una prueba piloto con el objeto de evaluar su posible aplicación en las materias de grado que se dictan en la Cátedra. En ambos cursos se invitaba al alumnado a recorrer la simulación en la segunda etapa de la cursada, en la cual ya contaban con los conocimientos necesarios para realizarla. En ambos casos, el alumnado se ponía en el rol del experto que era convocado por una empresa. En el caso de DSP, se necesitaba la purificación de una proteína y, en el caso de ASAP, la síntesis de una biblioteca de péptidos que sería utilizada para la purificación de una proteína. En el escenario, se informaba al estudiante del rol que debía tomar y se presentaba el problema a resolver. La pantalla siguiente conducía al alumnado a la primera decisión a tomar, con una o más opciones. Si el alumnado elegía la opción correcta, se le permitía continuar con la USINA hacia la siguiente toma de decisiones; en caso contrario, se lo despedía o, simplemente, no era seleccionado por la empresa, y se lo invitaba a recorrer nuevamente la USINA para que realizara un nuevo recorrido.

3. Método

El uso de simuladores para la enseñanza en posgrado no tiene antecedentes en la Cátedra de Biotecnología, donde se realizaron los cursos antes citados. No es el caso del uso de TICs ya que la Cátedra cuenta con un Campus virtual desde hace más de 5 años.

El curso de DSP lleva siendo impartido desde hace más de 10 años. Antes de encarar el diseño del simulador, se tenía conocimiento de ciertas dificultades a la hora de integrar los conceptos dictados durante el curso en tan corto período de tiempo, más aún si se considera que el alumnado es muy heterogéneo como suele suceder en cursos de posgrado.

Conociendo estas dificultades epistemológicas, fue una preocupación de los docentes encontrar una herramienta que pudiera permitir superarlas. Se tomó entonces contacto con los profesionales del CITEP para diseñar por medio de USINA una simulación que fuera un apoyo didáctico para dicho curso. Se decidió usar un simulador en parte por las ventajas previamente nombradas, pero también porque el alumnado que realiza cursos de posgrado en su mayoría son nativos digitales (Huamaní, 2012). Los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje tienden a estimular el aprender haciendo, utilizando un medio con el que el nativo digital se encuentra familiarizado.

En el momento que se pensó el curso de ASAP, la experiencia obtenida con el curso de DSP fue inspiradora. Dado el resultado positivo no solo observado por el alumnado sino también por el equipo docente, se pensó en el simulador como herramienta central a la hora de integrar los conocimientos dictados durante este curso. El equipo docente tiene una amplia experiencia en enseñar las metodologías para la síntesis química de péptidos y, aunque esta fue la primera vez que se dictó como curso, ha capacitado varias generaciones de tesis doctorales, lo que hacía que se estuviera familiarizado con las dificultades que el temario podía presentar al alumnado.

Se seleccionó un simulador del tipo “historia ramificada” porque no sólo se buscaba la integración de los conocimientos adquiridos a lo largo del curso sino también, estimular el aprendizaje colaborativo y estimular la toma de decisiones, actividades imprescindibles que realiza cualquier profesional. Considerando que el alumnado está compuesto por adultos cursando estudios de posgrado, esta metodología permite poner en juego una práctica lúdica apropiada para que puedan sentirse involucrados con las responsabilidades propias del campo profesional.

Los cursos elegidos para la implementación de USINA tienen un alto contenido teórico y práctico. Son cursos de 60 horas cada uno, con una duración de dos semanas. Al ser intensivos, los alumnos reciben una gran cantidad de información y conceptos en un período corto de tiempo, lo que hace difícil el correcto andamiaje del conocimiento.

El Diseño Educativo consta de varios pasos a seguir para la elaboración de un proceso de diseño y desarrollo de la propuesta educativa. Estos pasos serían la elaboración de los contenidos del cual el equipo docente es el responsable. La información se estructura según una situación real y concreta que puede ser fácilmente entendida por el alumnado. Los contenidos se estructuran en un formato educativo virtual en función del aprendizaje significativo, que en el caso de USINA son situaciones reales en las que se debe tomar una decisión, y cada toma de decisiones conlleva a una nueva pantalla con nuevas decisiones a tomar. Este simulador permite insertar los recursos necesarios para

optimizar la construcción de los conocimientos en forma significativa. Así se concreta el diseño de la propuesta educativa. Posteriormente, se realizan las etapas de seguimiento y monitoreo de las actividades ejecutadas por el alumnado. Finalmente, como propone Bautista (2015), a partir de los informes extraídos de la aplicación, los docentes a cargo del curso realizarán un informe final de la retroalimentación grupal e individual, tanto de la propuesta como del ejercicio de los simuladores, al utilizar los foros y la puesta en común en el nivel presencial.

La propuesta didáctica fue diseñada como diagramas de flujo para luego ser montados en el entorno USINA, en el cual se plantearon una serie de pantallas.

En el planteo del simulador del curso DSP se diseñaron tres tipos de pantallas: “Contexto”, “Escenario” y “Pantalla problema” (figura 1):

- ✓ “Contexto”: Se describen las características de la empresa donde se suscita el caso problemático, se describe dónde está situada y quiénes son los posibles competidores.
- ✓ “Escenario”: Se sitúa al alumno en el rol de especialista en DSP de proteínas y al cual se le solicita que diseñe un proceso de purificación de una proteína de aplicación industrial (insulina), la cual se encuentra en una mezcla compleja.
- ✓ *Pantalla problema 1*: Se presenta el problema con la primera toma de decisiones, en el cual se le pide que decida qué tipo de métodos analíticos utilizaría para la caracterización de la muestra entre una batería de métodos a elección. Entre esta batería, sólo algunos métodos le serán de utilidad para la caracterización necesaria de la muestra compleja y se propicia que el alumnado evalúe la metodología analítica más adecuada a su problemática.

A partir de esta pantalla, se suceden las diferentes pantallas propias del árbol de decisión diseñado para que vaya obteniendo información sobre la proteína a purificar y sus contaminantes y nuevos problemas que lleven a una purificación exitosa, en el caso de que se seleccionen las opciones correctas. Si el alumnado selecciona las opciones incorrectas o menos óptimas, la siguiente pantalla tendrá una explicación sobre cuál fue el inconveniente que presenta la/s opción/es elegida/s. A su vez, se dejaron preguntas que serían contestadas de forma presencial, con la intervención del grupo y del docente.

De la misma manera que en el caso del curso de DSP, se plantearon tres tipos de pantallas para el curso de ASAP: “Contexto”, “Escenario” y “Pantalla problema” (figura 2):

- ✓ “Contexto”: Se describen las características del lugar de trabajo donde se suscita el caso problemático, se describe dónde está situada y quiénes son los posibles competidores.
- ✓ “Escenario”: Se sitúa al alumnado en el rol de especialista en síntesis de péptidos en fase sólida. En este escenario se le explica que se quiere sintetizar una biblioteca peptídica de determinadas características y utilizarla para purificar un anticuerpo.
- ✓ *Pantalla problema 1*: Se presenta la primera toma de decisiones.

Según el proceso que el alumnado seleccione, será conducido a una pantalla con las explicaciones referentes a las ventajas y desventajas de las decisiones que tome, de acuerdo al camino elegido en la simulación. Si el alumnado selecciona las opciones

incorrectas o menos óptimas, la siguiente pantalla tendrá una explicación sobre cuál fue el inconveniente que presenta la/s opción/es elegida/s.

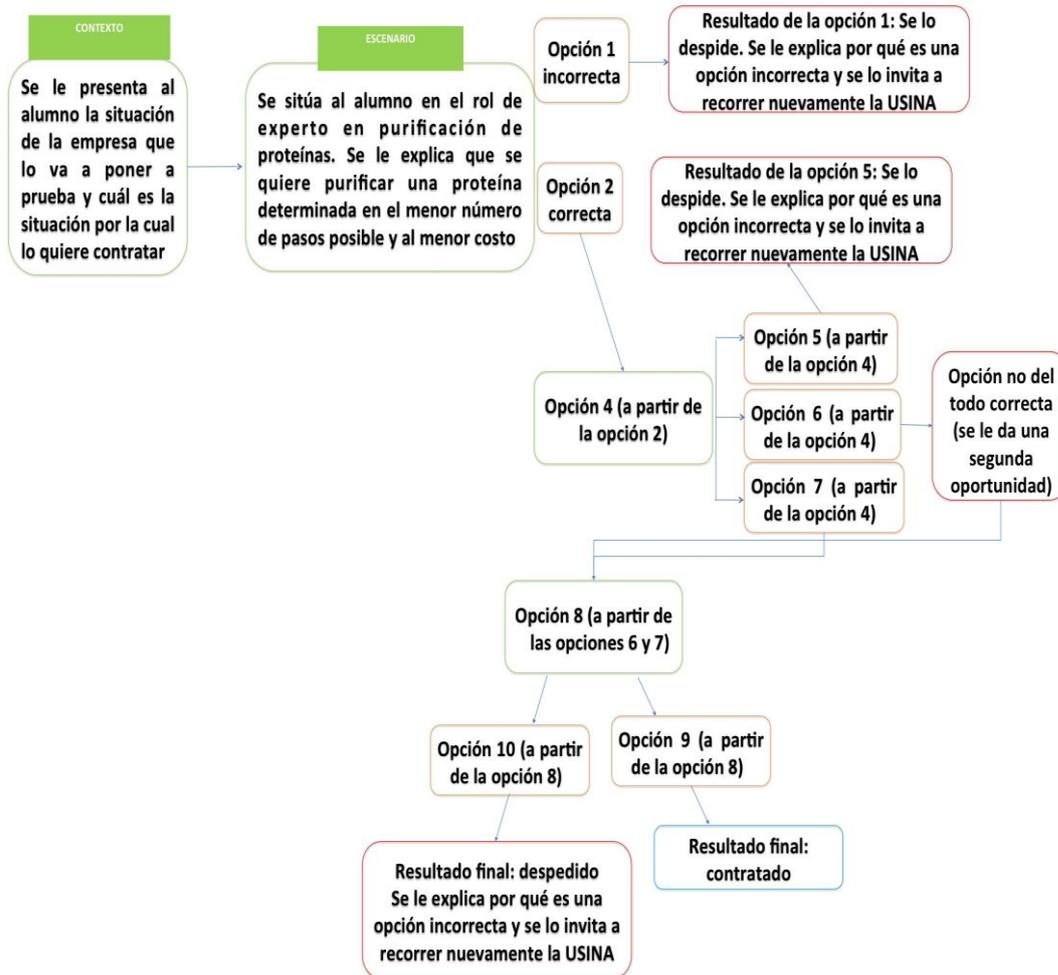


Figura 1. Esquema de un problema tipo de *Downstream Processing* de proteínas planteado en USINA (DSP)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se programó una instancia presencial y participativa para hacer una puesta en común de los recorridos realizados y contestar las preguntas que se planteaban al final de los recorridos.

Para evaluar la eficacia de USINA como herramienta pedagógica se diseñó y entregó a los alumnos, tanto del curso de DSP como de ASAP, una encuesta anónima (Tabla 1).

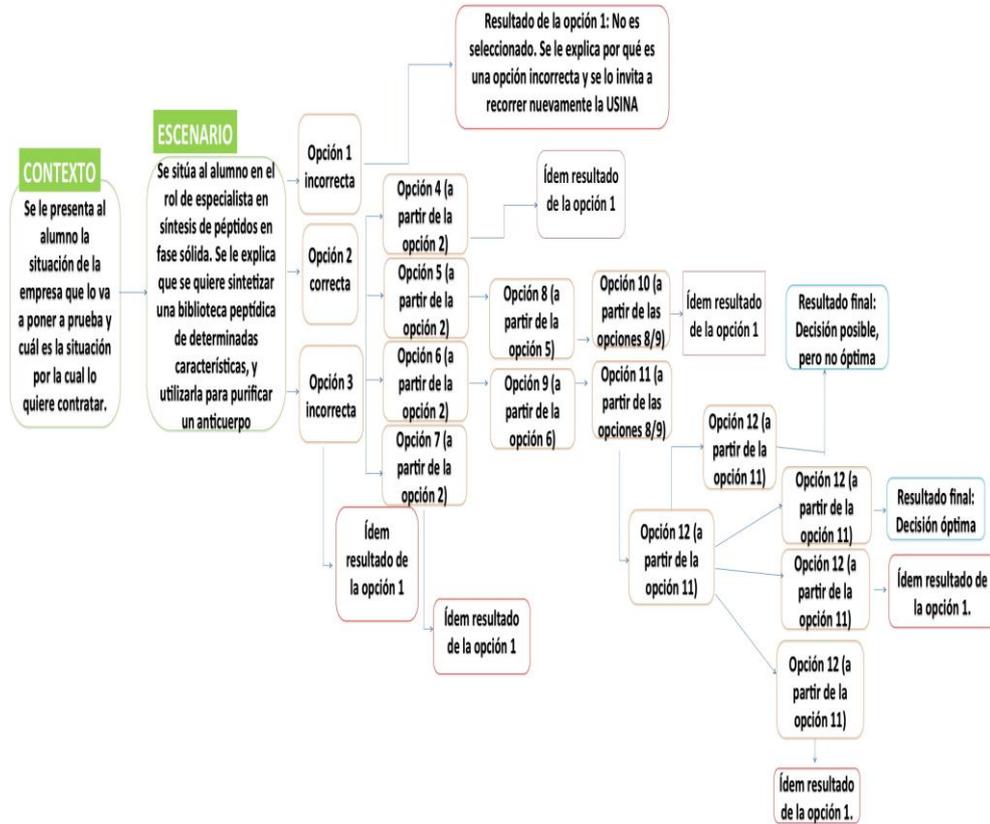


Figura 2. Esquema de un problema tipo planteado en USINA para el curso de Aplicaciones, Síntesis y Análisis de Péptidos Sintéticos (ASAP)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Encuesta para evaluar la eficiencia de USINA entregada a los alumnos de los cursos DSP y ASAP

<p>1- Sexo del alumno 2- Edad del alumno 3- ¿Cuál es su título de grado? 4- Especifique la institución otorgante. En el caso que haya respondido "Otra" en la pregunta anterior, aclarar cuál, por favor. 5- ¿Los conocimientos brindados en el curso fueron adecuados para resolver los problemas planteados en USINA? 6- ¿La bibliografía otorgada durante la cursada y la presente en USINA fueron suficientes? 7- ¿El tiempo para resolver los problemas de USINA fue suficiente? 8- ¿El uso del simulador no presentó ninguna dificultad? 9- ¿El camino elegido hasta la respuesta obtenida, haya sido o no la "óptima", permitió evaluar lo aprendido y entender los resultados obtenidos? 10- ¿El uso de USINA, permitió integrar, repasar y evaluar los conceptos aprendidos durante el curso? 11- El uso de Twitter, foro, apoyo docente resultaron útiles (esta pregunta no aparece en el cuestionario de ASAP)? 12- ¿El uso de la USINA promovió la participación de los alumnos? 13- ¿Considera que el uso de USINA marcó una diferencia entre antes y después de su uso? 14- ¿Por qué? 15- ¿Recomendaría el uso de USINA para otras materias? 16- Por favor, detalle por qué 17- ¿Qué cambios sugiere en la aplicación de USINA?</p>

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

4.1. Estadísticas de USINA

El programa USINA permite llevar un registro de los intentos y las diferentes decisiones tomadas por cada estudiante. El docente puede ver el camino que cada uno realizó y así verificar si la decisión tomada fue correcta o incorrecta. Cuando se diseñó la USINA para el curso de DSP, la meta final era ser “contratado”, lo cual sucedía en la medida que las decisiones tomadas a lo largo del recorrido fueran mayoritariamente correctas. En el caso de la USINA de ASAP el estudiante era seleccionado como becario de un grupo de investigación.

Del total que realizaron el curso de DSP, el 50% fueron contratados en el primer intento. El 83% de la segunda mitad fueron contratados en un segundo intento.

En el curso de ASAP, el 50% fue seleccionado en un primer intento. Mientras que de la otra mitad, el 50% fue seleccionado en un segundo intento.

4.2. Resultados de las encuestas

A continuación se muestran los resultados de las encuestas tanto para el curso de DSP como el de ASAP.

4.2.1. Análisis de la implementación de USINA en el curso de DSP

En el caso del curso de DSP, el 67% de los estudiantes era de sexo femenino y más del 66% presentaba una edad menor a 30 años (Figuras 3A y 3B). El 11% del alumnado pertenecía a la carrera de Bioquímica, el 22% a la carrera de Biotecnología, el 11% a la carrera de Farmacia, el 11% a la de Química, el 33% a Veterinaria y el 11% a Microbiología (Figura 3C). Del total, el 66,67% provenían de universidades nacionales estatales, el 11,11% de universidades privadas y el 22,22% de universidades extranjeras (Figura 3D).

Respecto de la información suministrada en la Figura 4, el 100% de los encuestados opinaron que los contenidos de la materia fueron los adecuados para resolver la USINA, ya sea en mayor o menor medida (pregunta 5), mientras que el 89% del alumnado coincidió en que la bibliografía otorgada en la cursada fue suficiente para resolver el problema planteado (pregunta 6). En la mayoría de los casos, el tiempo otorgado para realizar la simulación fue suficiente (pregunta 7); sin embargo, es necesario considerar que se trataba de un curso de posgrado cuya duración era de 2 semanas. En el caso de tratarse de una materia cuatrimestral de grado, el tiempo hubiese sido mayor ya que el alumnado podría comenzar a transitar la USINA una o dos semanas antes de finalizar la cursada. En cuanto a las dificultades encontradas en el uso del simulador, se observaron problemas relacionados con la plataforma *online* pero no con el diseño de la USINA en sí. Producto de ello, se elaboró una nota al CITEP solicitando mejorar el sistema para que fuera más sencillo habilitar a los alumnos en el uso del simulador (pregunta 8). La mayoría del alumnado afianzó los conocimientos mediante el uso del simulador, independientemente del recorrido realizado y de haber llegado a una de las respuestas óptimas. El uso del simulador les permitió repasar e integrar lo aprendido durante el curso, e incluso los caminos que conducían a la respuesta “incorrecta” también permitieron el andamiaje de conocimientos incorporados durante el curso. Cabe destacar que los cursos de posgrado que se dictan en la Cátedra suelen ser intensivos para facilitar su cursada por alumnos de otras regiones del país y del extranjero. En poco

tiempo se imparten gran cantidad de conocimientos, lo que atenta contra la integración y real comprensión de los contenidos. El uso de USINA permitió integrar los conocimientos de una manera más completa y simple, al mismo tiempo que promovió el aprendizaje en cada toma de decisión, sea correcta o incorrecta (preguntas 9 y 10). Como complemento, y para promover la aplicación de otras herramientas de las TICs, se ofreció un espacio de difusión, discusión y consulta en un foro y una cuenta de Twitter. Estas herramientas no fueron tan útiles como se esperaba (pregunta 11), principalmente debido a que los alumnos asistían a clases diariamente y el trato con los docentes era personalizado. Estas herramientas pueden ser muy útiles en materias cuatrimestrales, con grupos numerosos y divididos en turnos. En estos casos, estas herramientas que permiten un trato alumno-docente más cercano y personal pueden ser de gran utilidad para realizar consultas, solicitar información bibliográfica e incluso enriquecer los conocimientos a través de debates entre los propios alumnos.

La participación del alumnado se vio positivamente incrementada en la clase presencial de debate con la implementación de USINA, ya que fue necesaria la discusión y puesta en común de los conocimientos y conceptos adquiridos para analizar la experiencia personal en el uso de la plataforma. El alumnado se involucró seriamente, al tomar la posición de “expertos” en el tema, y participó activamente de las consultas de otros compañeros (pregunta 12).

Estos resultados marcan un antes y un después en el uso de USINA (pregunta 13), ya que los estudiantes no solo reconocieron una mejor comprensión gracias al uso de la simulación, sino que consideran recomendable su uso en otros cursos.

Si bien las preguntas 14 a la 17 fueron de opinión, de ellas se desprende que cuando se le pidió al alumnado que valorara esta nueva herramienta, las justificaciones se referían a la integración de conceptos enseñados y la importancia de lo aprendido al involucrarse en un rol profesional dentro de una simulación de trabajo real y la posibilidad de una autoevaluación (pregunta 14). Esto llevó a que todos los alumnos recomendaran la plataforma para otras materias (preguntas 15 y 16). En la pregunta 17, la mayoría proponía mejoras en la plataforma pero asociadas a los inconvenientes técnicos que habían experimentado.

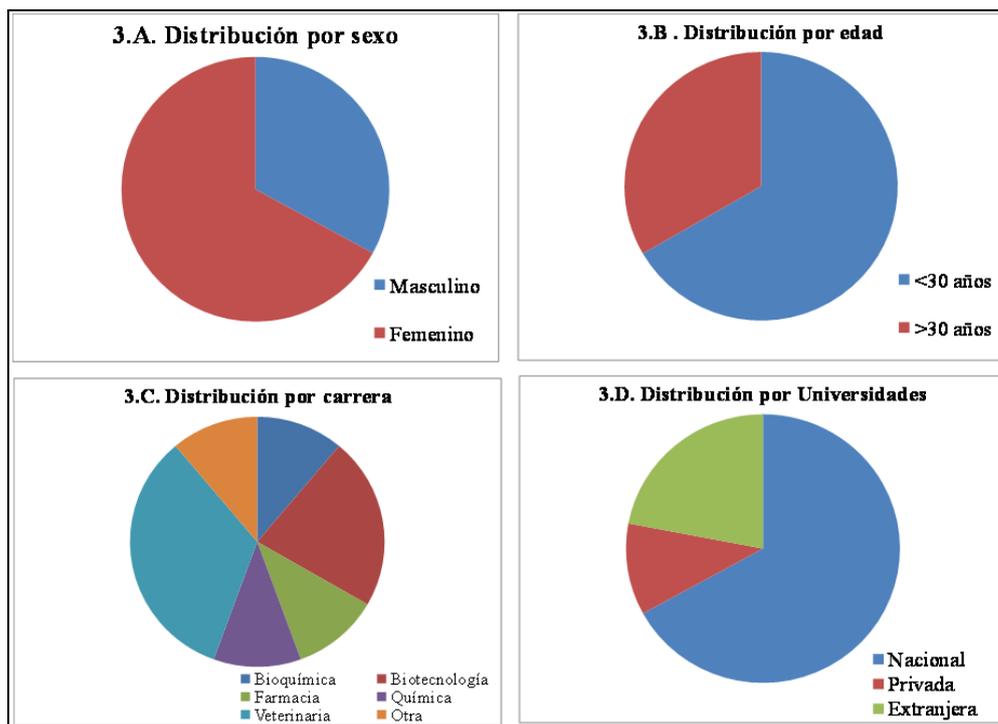


Figura 3. Resultados de la encuesta sobre USINA realizada durante el curso de *Downstream Processing* de Proteínas (DSP): A) distribución por sexo, B) distribución por edad, C) distribución por carrera y D) distribución por universidad

Fuente: Elaboración propia.

4.2.2. Análisis de la implementación de USINA en el curso de ASAP

En este curso, el 71% del alumnado era de sexo femenino y menor de 30 años (Figuras 5A y 5B). El 14% (Figura 5C) había realizado la carrera de Biología, el 43% de Biotecnología y otro 43% pertenecían a otras carreras (Genética, Ingeniería en Alimentos). Todos habían hecho su carrera en universidades estatales nacionales, a diferencia de los alumnos que realizaron el curso de DSP, que presentaba mayor heterogeneidad.

En la información suministrada en la Figura 6 se puede observar que todos los encuestados coincidieron en que la USINA pudo ser resuelta con la información suministrada en el curso, en tiempo y forma (preguntas 5-7). En cuanto a las dificultades para realizar la simulación, estas se refirieron principalmente a problemas técnicos propios de la plataforma, por lo que los alumnos tuvieron que esperar para poder acceder a la misma (pregunta 8). La mayor parte del grupo pudo integrar y afianzar los conocimientos mediante la USINA, independientemente de las decisiones tomadas y de alcanzar o no resultados óptimos en la resolución del problema.

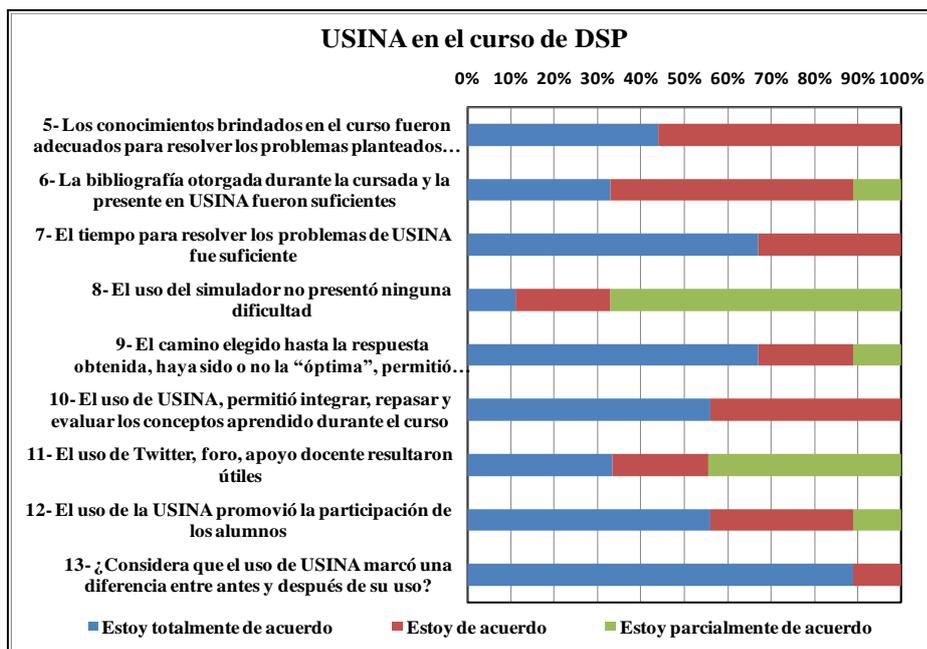


Figura 4. Resultados de la encuesta sobre USINA realizada durante el curso de *Downstream Processing* de Proteínas (DSP): Distribución de respuestas de la 5 a la 13
Fuente: Elaboración propia.

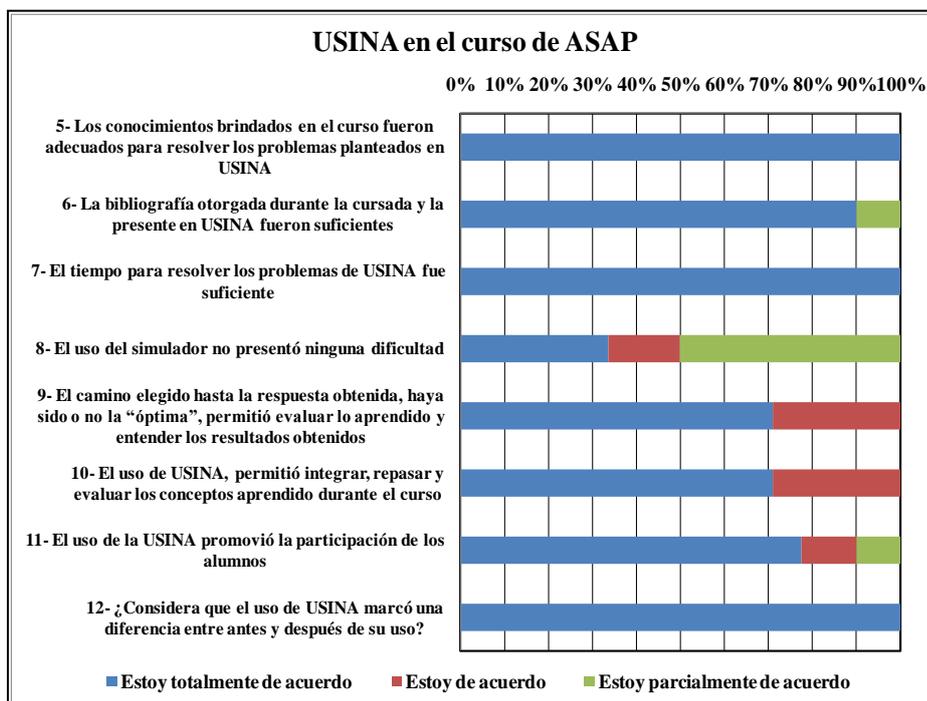


Figura 5. Resultados de la encuesta sobre USINA realizada durante el curso de Aplicaciones, Síntesis y Análisis de Péptidos Sintéticos (ASAP): A) distribución por sexo, B) distribución por edad y C) distribución por carrera
Fuente: Elaboración propia.

La estrategia ayudó a afianzar los conocimientos adquiridos en el curso. Nuevamente, y como se observó en el curso de DSP, el 100% del alumnado recomendó el uso de USINA en otras materias y, además, los alumnos expresaron que la misma los había ayudado en la integración de los conocimientos, la autoevaluación y para realizar un repaso y síntesis de lo aprendido.

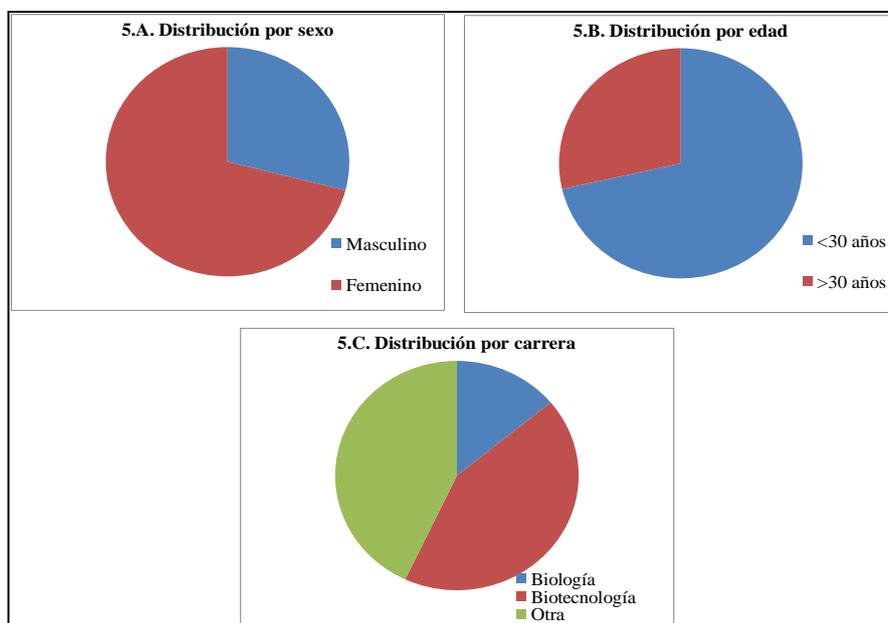


Figura 6. Resultados de la encuesta sobre USINA realizada durante el curso de Aplicaciones, Síntesis y Análisis de Péptidos Sintéticos (ASAP): Distribución de respuestas de la 5 a la 13

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión

USINA ofrece una alternativa para trabajar con el “Error”, tal como lo propone Astolfi (1999), permitiendo transparentar las decisiones que realiza el alumnado en diferentes resultados que son consecuencia de las decisiones por ellos tomadas a lo largo de un recorrido que tiene como fin la resolución de un caso semejante al que se les puede presentar en el ejercicio de su profesión.

Los alumnos no solo aceptaron la propuesta pedagógica sino que cuando se les pidió que dieran su opinión consideraron que para mejorar la USINA se debían incorporar más preguntas y temas de debate, para integrar aún más todos los temas vistos en cada curso. Esto muestra que la USINA es un sistema más ameno, simple y didáctico que el alumnado prefiere a la hora de repasar y autoevaluar los conocimientos adquiridos. Esta plataforma fue una elección preferencial para los alumnos en su experiencia de aprendizaje, y no solo valoraron su utilidad en el curso sino también como una potencial herramienta para otras materias.

A pesar de lo propuesto por Cataldi et al. (2013) sobre el uso de foros, nosotros observamos que no resultó útil en este caso, posiblemente por el tipo de curso dictado, pero no descartamos que para cursos más numerosos pueda ser una herramienta imprescindible.

Cabe destacar la estrecha colaboración que surgió con el CITEP, que no solo acompañó el diseño de las simulaciones sino que respondió prontamente para solucionar los inconvenientes que fueron surgiendo con la plataforma *online*. El uso de la plataforma USINA está abierto para toda la Universidad de Buenos Aires. Para otras universidades existe la posibilidad de usarlo bajo convenio.

Es nuestro objetivo a futuro incrementar la complejidad y la interacción entre los estudiantes y la plataforma para acrecentar la sensación de realismo. Para ello, creemos que se debe buscar mayor interacción con actores de otras disciplinas, tales como licenciados en informática, pedagogos y biotecnólogos, entre otros.

Finalmente, creemos que la implementación de USINA para cursos de posgrado y de poca cantidad de alumnos resulta prometedora para seguir con el paso posterior de ensayar su uso en materias más numerosas y de pregrado, lo cual será implementado próximamente.

Referencias

- Aldrich, C. (2005). The four traditional simulation genres. En R. Taff. (Ed.), *Learning by doing: The essential guide to simulations, computer games, and pedagogy in e-learning and other educational experiences* (pp. 3-6). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Arroyo Fernández, C. (2014). *Diseño pedagógico del simulador SIPAD. Recurso para la formación investigadora inicial del profesorado de Educación Primaria y la atención a la diversidad en el aula* (Tesis de grado, Universidad de Sevilla, Sevilla).
- Astolfi, J. P. (1999). *El "error", un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- Bautista Pinzón, M. A. (2015). *Evaluación de herramientas virtuales utilizadas para la formación de psicólogos y la adquisición de competencias específicas para la profesión: Estudio preliminar*. Organización de los Estados Americanos: Virtual Educa: Foros Virtuales. Recuperado de <http://repositorio.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4511>
- Bernal Escoto, B., González Carella, M. I., Ojeda Orta, M. E. y Zanfrillo, A. I. (2011). *Brecha digital en la transferencia de conocimientos: Educación superior en Argentina y México*. Florianópolis: INPEAU.
- Bio Network. (2004). *Carolina del Norte, EEUU: North Carolina Community College System*. Recuperado de <http://www.ncbionetwork.org/>
- Bonde, M. T., Makransky, G., Wandall, J., Larsen, M. V., Morsing, M., Jarmer, H. y Sommer, M. O. A. (2014). Improving biotech education through gamified laboratory simulations. *Nature Biotechnology*, 32(7), 694-697. doi:10.1038/nbt.2955
- Cabero Almenara, J. (2007). Las TICs en la enseñanza de la química: Aportaciones desde la tecnología educativa. En A. Bodalo (Ed.), *Química: Vida y progreso* (pp. 1-36). Murcia: Asociación de Químicos de Murcia.
- Cardelli, J. (2007). Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en la Argentina. En F. López Segrega (Ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (pp. 283-304). Buenos Aires: CLACSO.
- Carnoy, M. (2004). *Las TIC en la enseñanza: Posibilidades y retos. Lección inaugural del curso académico 2004-2005 de la UOC*. Recuperado de <http://www.uoc.edu/inaugural04/esp/carnoy1004.pdf>

- Casanovas I. (2005). *La didáctica en el diseño de simuladores digitales para la formación universitaria en la toma de decisiones* (Tesis para Magister en Docencia Universitaria, Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional de Buenos Aires, Buenos Aires).
- Cataldi, Z., Lage, F. J. y Dominghini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 10(17), 8-16.
- Del Bello, J. C. (2001). Educación por Internet en Argentina: El caso de la Universidad Nacional de Quilmes. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 1.
- Díaz, J., Molinari, L. y Raimundo, M. (2007). *Usos y políticas de las TICs en la Educación Superior en la Argentina: El caso de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)*. Recuperado de <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/192.pdf>
- EACEA (Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, Comisión Europea). (2011). *Cifras claves sobre el uso de las TIC para el aprendizaje y la innovación en los centros escolares de Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eisner, E. W. (1994). *Cognición y currículum: Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gel Electrophoresis. (2009). Utah, Estados Unidos: University of Utah. Recuperado de <http://learn.genetics.utah.edu/content/labs/gel/>
- Gokhale, A. A. (1991). Effectiveness of computer simulation versus lab and sequencing of instruction, in teaching logic circuits. *Journal of Industrial Teacher Education*, 29(1), 1-12.
- Huamaní, C. G. A. (2014). Simulation and virtual learning environments: Tools for teaching psychology in higher education. *Psychology Research*, 4(5), 376-382.
- Jacobovich, J. (2012). La enseñanza con simuladores en Educación Superior. El caso de Usina. En M. J. Alfano, S. Mantegazza, G. Sarmiento y V. Scabone (Eds.), *III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE)* (pp. 69-81). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/14-Tecnolog%C3%ADa_0.pdf
- Katz, M. (1996). Teaching organic chemistry via student-directed learning: A technique that promotes independence and responsibility in the student. *Journal of Chemical Education*, 73(5), 440-441. doi:10.1021/ed073p440
- LABSTER. (2016). *Dinamarca: Labster*. Recuperado de <https://www.labster.com/>
- Lion, C., Soletic, A., Jacobovich, J. y Gladkoff, L. (2011). Las tecnologías y la enseñanza en la educación superior. El caso de usina como herramienta de autor. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 107-117.
- López Segrera, F. (2007). Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial. En F. López Segrega (Ed.), *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (pp. 21-104). Buenos Aires: CLACSO.
- Osborne, J. y Hennessy, S. (2003). *Literature review of ICT: Promise, problems and future directions*. Bristol: Futurelab.
- Osorio Villa, P. A., Ángel Franco, M. B. y Franco Jaramillo, A. (2012). El uso de simuladores educativos para el desarrollo de competencias en la formación universitaria de pregrado. *Revista Q*, 7(13), 1-23.
- Pinto, L. (2006). *Tecnología e innovación pedagógica en el Nivel Superior. Asesoría Pedagógica, Facultad de Farmacia y Bioquímica*. Buenos Aires: Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires:

- Salas Perea, R. S. y Ardanza Zulueta, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 9, 1-2.
- Salinas Ibáñez, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56(3-4), 476-480.
- Tumino, M. C. y Bournissen, J. M. (2014). Herramientas informáticas: Uso en procesos de enseñanza-aprendizaje de entornos virtuales. *European Scientific Journal*, 10(13), 27-46.
- VIRTUAL LAB. (2008). *USDA Cooperative State Research, Education, and Extension Service & USDA Estados Unidos: National Institute of Food and Agriculture*. Recuperado de <http://virtuallabs.nmsu.edu/index.php>

Breve CV de los autores

Silvana L. Giudicessi

Participa en el dictado de materias de grado de las carreras de: Farmacia, Bioquímica y Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de numerosos cursos de posgrado. Realizó la Carrera Docente en la Facultad de Farmacia y Bioquímica (FFyB) y cursos de capacitación docente orientados en el uso de las TICs en educación. Es investigadora del CONICET y como resultado de su desempeño académico es autora de 13 artículos con referato, 3 capítulos de libros, una patente de invención y 36 presentaciones a reuniones científicas. En el año 2014 recibió un premio al Mejor Trabajo por el trabajo titulado "USINA aplicada a la enseñanza del *Downstream processing* de proteínas de interés industrial". Ha recibido 3 premios. Ha participado en la creación de 3 plataformas USINAS para mejorar la enseñanza en Biotecnología y Química Orgánica.

María C. Martínez-Ceron

Participa en el dictado de materias de grado de las carreras de: Farmacia, Bioquímica y Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Buenos Aires (UBA), como profesora de Farmacia de la Universidad Argentina J. F. Kennedy y de numerosos cursos de posgrado. Realizó la Carrera Docente en la FFyB y cursos de capacitación docente orientadas al uso de TICs en educación. Es investigadora del CONICET y como resultado de su desempeño académico es autora de 14 artículos con referato, 4 capítulos de libros, dos patentes de invención y 30 presentaciones a reuniones científicas. Participó como coautora en el trabajo presentado y premiado en SAPROBIO 2014 antes nombrado. Ha recibido 6 premios. Es co-creadora de 3 plataformas USINA para mejorar la enseñanza en Biotecnología y Química Orgánica.

Soledad L. Saavedra

Participa en el dictado de materias de grado de las carreras de: Farmacia, Bioquímica y Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y de numerosos cursos de posgrado. Participó como coautora en el trabajo presentado y premiado en SAPROBIO 2014 antes nombrado. Ha recibido 6 premios. Es co-creadora de 3 plataformas USINA para mejorar la enseñanza en Biotecnología y Química Orgánica. A su vez está realizando su tesis doctoral en el área Biotecnología en

la Cátedra de Biotecnología de la FFyB de la UBA. En el 2007 recibió el título de Licenciada en Biotecnología con orientación en Genética Molecular. Como parte de su desempeño académico posee un trabajo publicado y uno en prensa, dos capítulos de libros, cuatro presentaciones a reuniones científicas y ha realizado numerosos cursos.

Oswaldo Cascone

Profesor Consulto de la FFyB, Académico Titular de la Academia Nacional de Farmacia y Bioquímica, Investigador Superior del CONICET. Es un referente en el área de Expresión y purificación de proteínas y Biotecnología. Ha dirigido 17 tesis doctorales, 4 de Maestría en Biotecnología. Ha dictado 65 cursos de posgrado de la especialidad purificación de proteínas. Ha publicado 134 artículos en revistas con referato, 11 capítulos de libros y 9 patentes de invención. Ha participado en 267 reuniones científicas nacionales e internacionales. **Ha participado en numerosos proyectos de investigación nacionales e internacionales.** En el 2015 recibió el premio a la trayectoria docente universitaria otorgado por el Rectorado de la Universidad de Buenos Aires. Participó como coautora en el trabajo presentado y premiado en SAPROBIO 2014 antes nombrado. Ha recibido numerosos premios. Es co-creador de 1 plataforma USINA para mejorar la enseñanza en Biotecnología.

Silvia A. Camperi

Profesora Adjunta en la Cátedra de Biotecnología de la FFyB de la UBA e Investigadora Independiente del CONICET. Participa en el dictado de materias de grado de las carreras de: Farmacia, Bioquímica y Licenciatura en Ciencias y Tecnología de los Alimentos de la UBA y de numerosos cursos de posgrado. Recibió en 1997 el título de Docente con Formación Pedagógica en Enseñanza Universitaria y en el 2006 el de Docente Autorizada de la UBA. Participa en el dictado de materias de grado y posgrado en la FFyB. Ha dirigido 2 tesis doctorales y dirige actualmente a 2 Investigadores del CONICET y 3 Becarios de Doctorado. Ha participado en más de 20 proyectos de investigación. Publicado 9 capítulos de libros, 35 en revistas científicas con referato y 5 patentes de invención. Ha recibido numerosos premios. Participó como coautora en el trabajo presentado y premiado en SAPROBIO 2014 antes nombrado. Es co-creadora de 3 plataformas USINA para mejorar la enseñanza en Biotecnología y Química Orgánica.

ⁱ Silvana L. Giudicessi y María C. Martínez-Ceron participaron de forma equivalente en el artículo.

ⁱⁱ Cátedra de Biotecnología, Facultad de Farmacia y Bioquímica, Universidad de Buenos Aires. Junín 956, 6to piso (1113), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores

Evaluation of a University Educational Model: A Perspective from the Actors

Tiburcio Moreno Olivos*, Margarita Espinosa Meneses, Eska Elena Solano Meneses y María Magdalena Fresán Orozco

Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa

En el ámbito de las instituciones educativas la evaluación es considerada como un proceso esencial para la mejora continua. Son elementos de evaluación la administración, los alumnos, los docentes y también los modelos educativos bajo los cuales se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación de un modelo educativo permite identificar elementos clave que requieren atención inmediata para alcanzar las metas del aprendizaje. Esta investigación analizó el estado de apropiación del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAMC), un modelo centrado en el aprendizaje que a diez años de su creación todavía no es conocido ni utilizado por la totalidad de los alumnos ni de los profesores. En este texto se exponen primeramente las concepciones de la evaluación y la importancia de realizarlas. Se describe el Modelo Educativo de la UAMC y el método utilizado para su evaluación. Posteriormente se presentan los factores que inciden en el alumnado y en el profesorado para su apropiación. Para la obtención de los datos del trabajo de campo se efectuó una investigación cuantitativa y cualitativa. Se identificó que la mayoría de los docentes y alumnos conocen las principales características del modelo educativo, pero pocos las asumen.

Palabras clave: Evaluación educativa, Evaluación de modelos educativos, Modelos educativos universitarios, Aprendizaje centrado en el alumno, Educación superior.

In the field of educational institutions, assessment is considered an essential process for continuous improvement. Elements of assessment are the administration, the students, the teachers and the educational models under which the teaching-learning process develops. The assessment of an educative model allows identifying key elements that require immediate attention to reach learning goals. This research analyzed the status of ownership of the Educative Model of the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAMC), a model focused on learning that ten years after its creation is not yet known or used by all the students or the teachers. In this text are firstly exposed the conceptions of assessment and the importance of realizing them. The Educative Model of the UAMC is described, as well as the method used for its assessment. Later on are presented the factors that influence the student body and the faculty for its ownership. To obtain fieldwork data a quantitative and qualitative research was conducted. It was detected that most of the teachers and students know the main characteristics of the educative model, but few assume them.

Keywords: Educational assessment, Assessment of educative models, University educative models, Student-focused learning, Higher education.

*Contacto: tmoreno@correo.cua.uam.mx

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 8 de abril de 2016

1ª Evaluación: 1 de junio de 2016

Aceptado: 30 de junio de 2016

1. Introducción

Este artículo se deriva de la evaluación del Modelo Educativo de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (UAMC), proceso que se llevó a cabo desde inicios del 2014 tras el punto de inflexión que esta institución vivió en el momento de su integración en un mismo edificio, dado que antes de esa fecha las Divisiones y carreras que conforman la Unidad Cuajimalpa¹ se ubicaban en diversos espacios de la Ciudad de México, lo cual dificultó que la implementación del modelo fuera idónea y se realizara de manera plena e integral desde la creación de la Unidad Cuajimalpa en 2005.

La desintegración física de las Divisiones incidió en la falta de homologación de conceptos y criterios con que se estaba implementando el modelo educativo, situación percibida tras la integración de toda la comunidad a principios del 2014, pues la cercanía de las diferentes instancias permitió el contraste de las diversas interpretaciones que se tenían del modelo, al grado que se consideró oportuno generar un espacio para evaluar el nivel de conocimiento, apropiación e implementación que el Modelo Educativo tenía en las comunidades de las áreas que lo conforman.

Ello implicó una valoración de la efectividad de todos los elementos inmersos en el proceso enseñanza-aprendizaje. La complejidad de dicha evaluación estriba en los diferentes actores y circunstancias que se la determinan, así como la cuestión de interpretarla como un proceso dinámico, continuo y sistémico, enfocado hacia múltiples variables entre las que fueron consideradas: el rol del alumno, el rol del profesor, la visión de la institución, la estructura curricular y extracurricular, la oferta educativa, así como los cambios de las conductas apreciados en los actores mediante lo cual se verifican los logros adquiridos en función de los objetivos propuestos por el modelo educativo de la UAMC. En este marco surge la Comisión encargada de la evaluación de los factores mencionados.

La importancia de la presente investigación reside en que la evaluación posibilita el perfeccionamiento de la acción docente generando líneas de acción para subsanar áreas de oportunidad y con ello lograr los objetivos con los que fue diseñado. Así, el objetivo de este trabajo se desprende de los trabajos de la Comisión de Evaluación del Modelo Educativo de la UAMC: analizar el grado de conocimiento, comprensión y apropiación que el alumnado y el profesorado tienen del Modelo Educativo de la Unidad y con ello evaluar su congruencia, relevancia y pertinencia.

Finalmente, este documento, apoyado en los resultados de la evaluación llevada a cabo por la mencionada Comisión de Evaluación, constituye un fundamento acerca de los cuestionamientos y autocrítica que la institución ha liderado, así como la postura constructiva con la que los enfrenta. El documento se estructura en los siguientes apartados: I) fundamentación teórica, II) método, III) resultados y IV) discusión y conclusiones.

¹ La Unidad Cuajimalpa de la UAM está conformada por tres divisiones: División de Ciencias de la Comunicación y Diseño, División de Ciencias Naturales e Ingeniería y División de Ciencias Sociales y Humanidades.

2. Fundamentación teórica

2.1. Concepciones de evaluación en educación

La evaluación es un concepto polisémico que ha sufrido una serie de transformaciones importantes a través del tiempo. Desde sus inicios a principios del siglo XX, en que la evaluación era concebida como sinónimo de medición, influida por las ideas del conductismo y el positivismo se aspiraba a hacer de esta una práctica “científica”, para lo cual se requería del empleo de instrumentos de evaluación que fueran válidos, objetivos y confiables. En estas coordenadas, la evaluación, inserta en un paradigma tecnológico-racional de la educación, era vista como un proceso aséptico y neutral y el evaluador como alguien libre de valores. En las últimas décadas esta representación simplista de la evaluación ha sido superada (al menos en el plano teórico), entre otras razones, por la evolución del pensamiento en las ciencias sociales y el progreso de la investigación educativa, y ha ido ganando mayor legitimidad el paradigma cualitativo, que sitúa a la evaluación en una perspectiva epistemológica más acorde con la naturaleza de los fenómenos educativos.

En la actualidad se reconoce que la evaluación es una disciplina y un campo de investigación cuyas prácticas necesariamente tienen un marcado carácter social; son prácticas complejas, multirreferenciales y contextualizadas. Al tiempo que se destaca que la evaluación tiene un componente técnico-metodológico y otro ético-moral, siendo más importante este último (Nevo, 1997).

Existen tantas definiciones de evaluación como autores han escrito sobre el tema, pero en el lenguaje coloquial (Gimeno, 1995):

Se otorga al verbo evaluar el significado de estimar, calcular, justipreciar, valorar, apreciar o señalar el valor, atribuir valor a algo. La operación de evaluar algo o a alguien consiste en estimar su valor no material. En la práctica cotidiana dominante, el significado de evaluar es menos polisémico: consiste en poner calificaciones a los alumnos y aplicar las pruebas para obtener la información a partir de la que se asignarán esas calificaciones. (p. 338)

Otra definición significativa es la que aporta Ralph Tyler (1986), que concibe la evaluación como el proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos. Otra definición muy aceptada, que ha sido sugerida por investigadores prestigiados como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969), refiere a la evaluación como el mecanismo que permite proporcionar información para la toma de decisiones. En décadas pasadas se produjo un cierto consenso entre los evaluadores que consideran la evaluación como la valoración del mérito o de la valía (Eisner, 1979; House, 1980; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974) o como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Guba y Lincoln, 1981; Stake, 1967). El Comité Conjunto para los Estándares de Evaluación (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation) publicó una definición de evaluación como “la investigación sistemática de la valía o del mérito de un objeto” (Joint Committee, 1981, p. 12). Por su parte, Cronbach y sus colaboradores (Cronbach, 1982; Cronbach et al., 1980) rechazan abiertamente la naturaleza crítica de la evaluación y abogan por un planteamiento del evaluador como “un educador cuyo éxito ha de ser juzgado por lo que los demás aprenden” (Cronbach et al., 1980, p. 11) más que como “árbitro de un partido de béisbol” (p. 18), a quien se contrata para que decida quien actúa “bien” o “mal”.

Mientras que para Nevo (1997) la evaluación educativa consiste en la recogida sistemática de información referente a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos, esta definición combina la descripción con el juicio crítico, pero hace una distinción entre ambos ya que son de naturaleza distinta. La descripción puede basarse en la recogida sistemática de datos y, así, dar como resultado información altamente objetiva. En cambio, el juicio crítico se basa en criterios que, en la mayor parte de los casos, están determinados por valores, normas sociales y preferencias personales de los individuos o entidades que financian la evaluación.

2.2. La participación de los actores en el proceso de evaluación

En esta investigación partimos de un enfoque de evaluación basado en la colaboración, en el que las partes implicadas participan activamente en el desarrollo de la evaluación y en todas las etapas de su puesta en práctica. Desde la génesis del proyecto se partió de una perspectiva de la evaluación como un proceso de construcción conjunta donde cuentan todos los puntos de vista de los participantes. Desde esta noción estaríamos aproximándonos a lo que en la bibliografía especializada se conoce con el concepto de *evaluación participativa*. No obstante, habría que ser cautos en su empleo porque se advierte que no se trata solo de una simple cuestión de participación, sino que aquella refiere a un proceso que conlleva un replanteamiento general de la práctica evaluativa a través de la cual los actores involucrados son responsables últimos de cómo se desarrolla la evaluación asegurándose de que las necesidades de todos ellos son reconocidas (Murillo e Hidalgo, 2015, p. 46). Se trata de un enfoque democrático en el que los participantes se convierten en sujetos de la evaluación y no en simples objetos, como sucede en un enfoque de evaluación tradicional. En el caso que nos ocupa, profesores y alumnos participaron de forma dinámica, reflexionando de manera individual y colectiva, expresando en un marco de libertad sus apreciaciones y valoraciones con respecto a la puesta en marcha y operación del modelo educativo de la Unidad.

De acuerdo con Murillo e Hidalgo (2015, pp. 46-47) el hecho de que los sujetos participen y aporten al proceso evaluativo conlleva múltiples beneficios, entre los cuales destacan:

- ✓ Ayuda a identificar las necesidades reales de los participantes al ser ellos mismos los que exponen qué quieren y necesitan.
- ✓ Aporta información valiosa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Genera información útil del proceso de evaluación, mostrando aquello que ha funcionado y lo que hay que mejorar.
- ✓ Empodera a los estudiantes.
- ✓ A menudo da voz a aquellos que en muchas ocasiones no son escuchados.
- ✓ Promueve el aprendizaje de estrategias y competencias que ayudarán a los estudiantes en su desarrollo integral.
- ✓ Refuerza el autoconcepto de los estudiantes.

En este sentido, coincidimos con Cousins y Withmore (1998), citados por Murillo e Hidalgo (2015, p. 47), quienes distinguen entre dos tipos de participación complementarios: a) *evaluación participativa práctica*: implica a sus estudiantes en la toma de decisiones y la resolución de problemas y se trata de un enfoque que incluye los principios democráticos en su práctica evaluativa pero no tiene un compromiso explícito

con el cambio social y b) *evaluación participativa transformadora*: se tiene como objetivo el logro del cambio social, empoderando a los participantes de la evaluación, y se pone especial atención en la inclusión de aquellos participantes tradicionalmente oprimidos.

2.3. Importancia de la evaluación en el modelo educativo

En una época de profundos e irreversibles cambios en todos los ámbitos, se mira a la educación y al conocimiento como un producto de gran valor. En este nuevo escenario la labor de los educadores debería ser el aprendizaje; sin embargo, el debate público sobre educación induce a pensar que la tarea consiste en “conseguir objetivos”, “quedar en los primeros puestos de clasificación de las universidades”, “obtener buenos resultados en los exámenes de admisión o de egreso” o “ser una universidad con un alto nivel de solicitudes de ingreso”. Aunque es indudable que los resultados de los alumnos son extremadamente importantes, se considera que un enfoque tan estrecho es erróneo (Stoll, Fink y Earl, 2010).

Una de las ideas más relevantes de los últimos años consiste en aceptar que la evaluación no es un componente situado al final del proceso, ni solo un medio para valorar el logro de ciertos productos esperados, una vez que ha concluido el proceso o finalizado la puesta en marcha de un proyecto. La evaluación es un elemento que debe incluirse desde el diseño mismo de un programa o proyecto educativo y debe estar permeando todas las etapas del proceso formativo, para lo cual se propone una evaluación integrada e interactiva, con carácter formativo. Pero no se trata de reemplazar una evaluación sumativa o final por una evaluación formativa o de proceso (Scriven, 1967), pues ambas se consideran importantes. Se trata de no privilegiar (como generalmente ocurre) la evaluación sumativa por encima de la formativa, puesto que esta última es aún más valiosa toda vez que permite tomar decisiones oportunas para mejorar el proceso mientras este ocurre.

A estas alturas no cabe la menor duda de la importancia que tiene la evaluación en cualquier modelo educativo, pues a través de ella podemos identificar las fortalezas y debilidades de la adopción de determinadas políticas educativas, de la implementación del currículum escolar y de la efectividad de ciertas prácticas pedagógicas, entre otros. Sobre todo en una era en que la transparencia y la rendición de cuentas en el uso de los recursos públicos se han convertido en una exigencia en sociedades democráticas cada vez más vigilantes de cómo y en qué se invierten los impuestos de los ciudadanos.

En la actualidad, la evaluación se ha convertido en una exigencia para los distintos niveles y estamentos del sistema educativo mexicano. Es habitual la aplicación de evaluaciones externas, internas o una combinación de ambas, aunque, desafortunadamente, no se suelen aprovechar los resultados o la información que genera la evaluación para tomar decisiones que redunden en una mejora de la educación pública.

Las universidades mexicanas, cada una de ellas con base en su autonomía, la visión y misión que se propone, diseña su propio modelo educativo y su estructura curricular, los cuales permanecen durante un tiempo y después son reemplazados por otros o bien rediseñados para ajustarlos a los cambios educativos y las necesidades sociales del contexto más amplio. Durante las últimas dos décadas, la mayor parte de las universidades e instituciones de educación superior del país han transitado hacia modelos educativos mucho más flexibles, integrales e innovadores. Uno puede consultar

en Internet esos modelos educativos, compararlos e identificar su enorme isomorfismo. Claro, una cosa es lo que se declara en los documentos oficiales y otra muy distinta lo que ocurre en su implementación. Ya se sabe que ningún modelo educativo ni estructura curricular se aplica al pie de la letra, que hay una serie de mediadores que entran en juego, pero otra cosa bien distinta es cuando entre “el deber ser” y “el ser” aparece una brecha que resulta casi insalvable (Moreno, 2010).

Existen varias razones, pero sobre todo por las exigencias de organismos evaluadores y acreditadores del país (cuyos criterios e indicadores de evaluación suelen ser uniformes), las universidades se han visto obligadas a tener que poner a tono sus modelos educativos y curriculares. Digamos que el cambio, más que ser producto de una necesidad interna, parece más bien una respuesta reactiva a presiones externas. Pero la situación no termina ahí: lo cierto es que, salvo algunas excepciones, prácticamente la totalidad de las universidades mexicanas, una vez que implementan sus modelos educativos y curriculares, no hacen un seguimiento ni una evaluación para conocer el impacto que han tenido o para saber en qué medida se lograron los objetivos esperados.

Evaluar la implementación de un modelo educativo es una tarea imprescindible porque solo a través de esta valoración podremos conocer la efectividad de la propuesta e identificar la distancia que existe entre lo que se pretendía y lo alcanzado y, sobre todo, porque esta información orienta la toma de decisiones para introducir ajustes o cambios oportunos. Sin embargo, en la investigación realizada se encontró que no existen antecedentes de esta envergadura sobre evaluaciones de modelos educativos de universidades públicas en México.

2.4. La evaluación del Modelo Educativo de la UAMC

La Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se creó en 1974 con la intención de establecerse en los cuatro puntos cardinales de la Ciudad de México. Las tres unidades fundadoras fueron Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco. La cuarta Unidad (Cuajimalpa) surgió treinta años después, en 2005, en el poniente de la Ciudad de México. Cada Unidad desarrolló un modelo educativo propio.

El Modelo Educativo de la Unidad Cuajimalpa se diseñó en los primeros meses después de su creación y se caracteriza, en su aspecto pedagógico, por impulsar un aprendizaje centrado en el alumno, más que en los conceptos impartidos por el maestro. En este contexto, se vuelve esencial el diseño de experiencias de aprendizaje, las cuales deben ser evaluadas, con el fin de retroalimentar la discusión y el trabajo de grupos docentes para la adecuada consecución de los fines del Modelo: formar estudiantes que aprendan a aprender.

Para lograr lo anterior, el trabajo en equipo, la investigación, el trabajo interdisciplinario y la resolución de problemas son actividades que el docente debe fomentar y con ello posibilitar que el alumno desarrolle la habilidad de evaluar argumentos y de interpretar evidencias y así forme un pensamiento crítico que lo lleve, entre otras cosas, a involucrarse en un proceso permanente de aprendizaje autodirigido.

Asimismo, se espera que los docentes utilicen las tecnologías digitales para la creación de experiencias nuevas de aprendizaje, con el fin de promover la construcción de conocimiento. Para ello, los docentes deben conocer y utilizar estas herramientas tecnológicas y apoyarse en ellas para la búsqueda de información, así como para la práctica de distintas alternativas de telecomunicación y participación de los estudiantes,

lo que les permitirá actuar como guías y coordinadores del trabajo colectivo de los alumnos, en un proceso formativo caracterizado por los apoyos disponibles más modernos.

Por su parte, el papel de la institución en torno al Modelo consiste en proporcionar una estructura flexible que permita el desarrollo del alumno en diversos ambientes de aprendizaje. Por ejemplo, la movilidad estudiantil es un requisito dentro del Modelo de la UAMC, por lo que el alumno debe estudiar en otra institución pública o privada, nacional o extranjera con la cual la UAMC tenga convenio, al menos un trimestre. Ello porque se considera que la entrada y salida de los estudiantes en diferentes momentos de su formación facilita su exposición a contextos culturales y educativos diferentes, los cuales enriquecen sus perspectivas de análisis y su capacidad de articulación de propuestas.

Como se observa, el modelo educativo de la UAMC permea a la estructura curricular y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta organización puede describirse así:

2.4.1. Estructura curricular

Se propone la construcción de un currículo flexible, por áreas de formación, que permita la movilidad:

1. Movilidad vertical (materias no seriadas pertenecientes a trimestres diferentes).
2. Movilidad horizontal (materias optativas divisionales).
3. Movilidad entre planteles y universidades (materias optativas de movilidad de intercambio).

La estructura curricular pretende: a) promover en los estudiantes la disposición y la capacidad para involucrarse en el aprendizaje autodirigido durante toda su vida y b) aprender a aprender como un proceso que requiere de métodos y pautas de trabajo diferentes a la enseñanza basada en la clase magistral. Aprender a aprender implica el desarrollo de capacidades especiales en el manejo de la información, el desarrollo de una capacidad reflexiva y crítica que no tiene posibilidades de ocurrencia en la clase magistral.

2.4.2. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Procesos promovidos por el docente y que tienen como objetivo:

- ✓ Procurar que los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollen en los alumnos la capacidad de aprender a aprender, fomentando en ellos el gusto por el conocimiento.
- ✓ Incorporar estrategias docentes en los programas de estudio que incidan en la articulación e integración del conocimiento de acuerdo con el carácter teórico-práctico y los niveles formativos de los alumnos.
- ✓ Promover la integración del conocimiento mediante el trabajo colectivo de los alumnos en actividades coordinadas por sus profesores.
- ✓ Procurar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se enriquezca con los métodos y resultados de los proyectos de investigación que se realizan en las diferentes áreas.
- ✓ Promover que los alumnos empleen tecnologías de información y comunicación

para la discusión, análisis, adquisición y transmisión del conocimiento.

- ✓ Promover la elaboración y uso de materiales didácticos que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta propuesta considera: aprendizajes orientados a procesos cognitivos, es decir, a la generación de estructuras cognitivas y, por ende, al trabajo con actitudes ante el conocimiento y sus fines; aprendizajes que busquen el manejo de lenguajes específicos de los campos disciplinarios, tanto en las ciencias, como en las humanidades y las artes; y aprendizajes por problemas que orienten las acciones a un nivel de integración teórico, técnico y metodológico para la habilitación en las diversas prácticas en el campo profesional.

El Modelo de la UAM Cuajimalpa pretende, en concreto, formar estudiantes con educación humanística e interdisciplinaria que posean conocimientos científicos y habilidades creativas; todo ello mediante una formación flexible, innovadora y socialmente pertinente.

Después de una década de implementación del Modelo Educativo en la UAMC, se consideró muy importante hacer una evaluación global e integral de este (antes se habían hecho evaluaciones parciales) para valorar el alcance de los objetivos establecidos.

3. Método

Con la intención de conocer el nivel de conocimiento y apropiación del Modelo Educativo en la UAM Cuajimalpa, se llevó a cabo una investigación cuantitativa y una cualitativa, con el fin de contar con datos desde dos perspectivas.

3.2. Investigación cuantitativa

Para la investigación cuantitativa se diseñó una encuesta que fue enviada por correo a los docentes. El objetivo de esta fue registrar si el encuestado conocía las características del Modelo. La encuesta presentó una lista de 20 rasgos, algunos de los cuales caracterizan al Modelo Educativo y otros se alejan de él. Estos rasgos fueron: flexibilidad, rigidez, autonomía, aprendizaje memorístico, investigación, exámenes objetivos, interdisciplinaria, autoritarismo, pensamiento crítico, clase tradicional, rigor académico, atención al alumno, práctica profesional, movilidad, solución de problemas, aprendizaje activo, sustentabilidad, participación, dependencia y trabajo en equipo. La idea fue que el encuestado seleccionara los conceptos y los colocara en diferentes recuadros según su opinión, ya fuera que los considerara cercanos o propios del Modelo Educativo o justo en la posición contraria: ajenos al Modelo Educativo. La encuesta fue enviada por correo a todos los docentes y se contó con las respuestas de 53 académicos, que representan el 25% de la planta existente. Se capturaron las encuestas asignando un valor de 2 a los rasgos identificados como más cercanos (primer bloque de cuatro casillas) y -2 a los rasgos considerados más lejanos (segundo bloque). Asimismo, en el segundo grupo de rasgos se asignó un valor de 1 para los rasgos más cercanos y un valor de -1 para los más lejanos. Los rasgos no seleccionados se consideraron neutros (valor 0). De esta manera, los rasgos más reconocidos como propios del Modelo Educativo por los alumnos y los profesores obtuvieron un puntaje mayor. Los totales obtenidos por cada uno de los rasgos (nivel de proximidad y lejanía) se graficaron.

De la misma forma, la encuesta fue enviada a la totalidad de alumnos (1375) y se contó con la respuesta de 330 alumnos, es decir, el 24% de la población total. Las respuestas fueron graficadas del mismo modo antes descrito; se otorgó 2 para los rasgos característicos del Modelo y -2 para las características ajenas a él.

3.3. Investigación cualitativa

En lo referente a la investigación de tipo cualitativo, se realizó una entrevista en su formato de grupos focales. La técnica de los grupos focales permitió el desarrollo de una entrevista grupal abierta semiestructurada, en donde se seleccionó un grupo de alumnos y profesores con el objeto de analizar el nivel de comprensión y aplicación del modelo educativo de la Unidad. Se definieron tres poblaciones de estudio por División Académica, lo que constituyó un total de 9 grupos focales, cuya selección de participantes se basó en los criterios siguientes:

1. Grupos de alumnos ubicados con alrededor del 50% de créditos cubiertos de la carrera (dos alumnos por carrera).
2. Grupos de alumnos en la fase final de la carrera (tres alumnos por carrera).
3. Grupos de profesores (dos profesores por carrera), integrando a profesores con alta y baja aceptación del modelo educativo.

Se programaron tres grupos por División Académica y se dedicó un día para realizar la entrevista colectiva a los tres grupos de cada División Académica (en total alrededor de 45 alumnos entrevistados y 18 profesores). Se utilizó una cámara de Gesell para la realización de las entrevistas, un guion conformado por tres bloques de preguntas, con una duración aproximada de 20 minutos cada uno. Las preguntas del primer bloque indagaron el conocimiento de los alumnos o profesores del modelo educativo. El segundo bloque se orientó a explorar cómo se vive el Modelo Educativo, con el fin de evidenciar la apropiación o no del Modelo en la comunidad universitaria. En tercer lugar, se solicitó a los entrevistados que exploraran posibles respuestas a la pregunta: “si fuese posible cambiar algo del modelo educativo, ¿qué cosa cambiarían?”, esto con el fin de evaluar propuestas de mejora. Las entrevistas se transcribieron íntegramente para su posterior análisis.

4. Resultados

4.1. Resultados de los profesores: Encuesta (cuantitativo)

Los docentes destacaron el pensamiento crítico, la flexibilidad y la interdisciplinariedad como las características más asociadas al Modelo Educativo. Estos rasgos fueron seguidos del trabajo en equipo, la solución de problemas, el aprendizaje activo, la autonomía y la movilidad. Los resultados se observan en la figura 1.

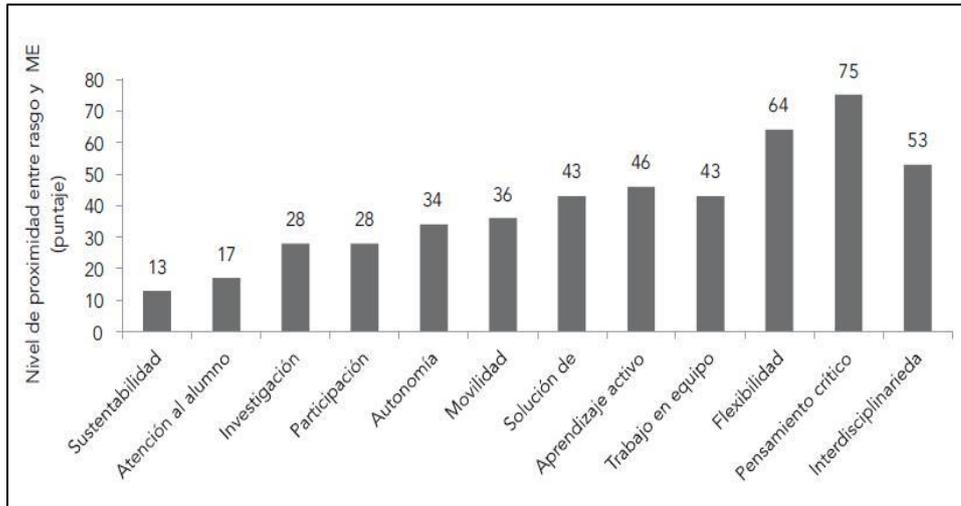


Figura 1. Resultados obtenidos con los docentes en la encuesta sobre el reconocimiento de las características asociadas con el Modelo Educativo

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, los rasgos que los docentes menos asocian con el Modelo Educativo son: el aprendizaje memorístico, rigidez, autoritarismo, dependencia y clase tradicional. Con menor frecuencia fueron mencionados: práctica profesional, exámenes objetivos y rigor académico. Estos resultados se pueden apreciar en la figura 2.

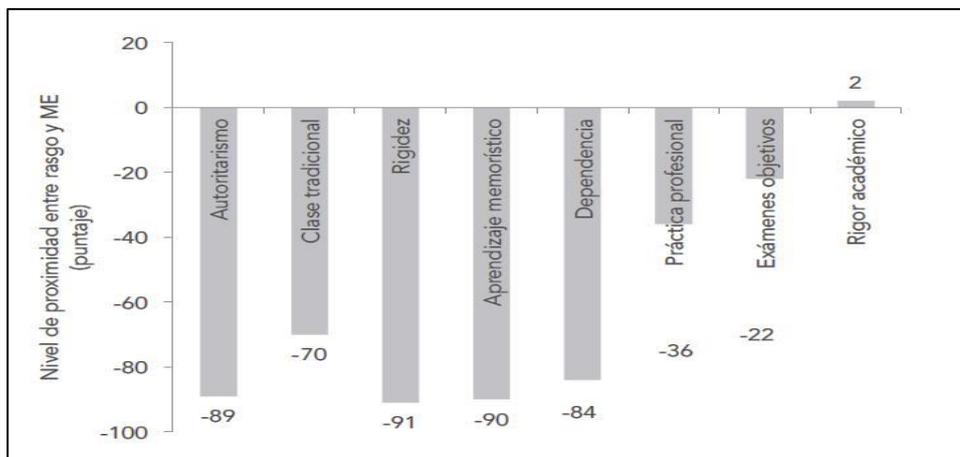


Figura 2. Resultados obtenidos con los docentes en la encuesta sobre el reconocimiento de las características no asociadas con el Modelo Educativo

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Resultados de los profesores: Entrevista (cualitativo)

La entrevista que se realizó a los docentes exploró los tres ámbitos mencionados: conocimiento del Modelo Educativo, cómo han aplicado el modelo y los elementos que modificarían con el fin de conducir de mejor manera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos obtenidos son los siguientes:

4.2.1. Conocimiento del modelo educativo

La mayoría de los profesores que participaron en los grupos focales afirmaron conocerlo. La mayoría reconoce que el ME se inscribe en una corriente constructivista que está presente en la educación desde la década de 1980.

Las características que se mencionan como rasgos pertenecientes al Modelo son la interdisciplinariedad, la sustentabilidad y la responsabilidad social. En cuanto a los roles del docente y del alumno, señalan que el estudiante debe ser activo, crítico y constructor de su propio conocimiento. El docente debe ser más como un guía, un facilitador del aprendizaje y un diseñador de las experiencias educativas.

Los profesores afirmaron que conocieron los rasgos del modelo cuando ingresaron a la UAMC, mediante talleres o los documentos institucionales. Sin embargo, los profesores de más reciente ingreso desconocen la existencia del Modelo.

4.2.2. ¿Cómo viven el Modelo Educativo?

La serie de preguntas de este bloque buscaba inspeccionar si los docentes realizaban sus actividades a la luz del Modelo Educativo. En las respuestas se detectaron resistencias para su aplicación. Las razones expuestas pueden clasificarse en tres tipos: la infraestructura no es adecuada, los alumnos no responden y fallas en la preparación didáctica del docente, veamos:

- a) La infraestructura de la Universidad no es la adecuada. La Red tiene fallas, el cañón es una herramienta necesaria para las clases (y no siempre se cuenta con él). También indican las ventajas de las clases tradicionales en grupos numerosos.
- b) Los alumnos no están preparados para un modelo activo de aprendizaje y centrado en el estudiante porque *“vienen de un sistema muy tradicional, donde el profesor tiene la verdad absoluta”*. También señalan que los conocimientos o actitudes que poseen los estudiantes no les permiten realizar un aprendizaje centrado en el alumno, pues:

¿Cómo diablos les enseñas, le das la autonomía, si no consolidan las herramientas más básicas?

Ningún alumno funciona, porque la mayoría de los estudiantes que tenemos no sienten placer en aprender, no están interesados, entonces, hacer que aprendan es difícil.

- c) Los docentes tienen escasa preparación en cuestiones pedagógicas. Esta aseveración representa una de las pocas autocríticas por parte de los docentes. Lo expresaron de la siguiente forma:

Creo que en ocasiones nos faltan herramientas pedagógicas para poder llevar a cabo, pues... ciertos ejercicios y, sobre todo, para poder guiar a los alumnos en ciertos sentidos.

Nosotros no nos formamos (creo que ninguno) a partir del modelo, y estamos más acostumbrados a enseñar contenidos que habilidades, a evaluar contenidos que a evaluar habilidades.

Una variante de este grupo de respuestas, en el que la crítica se ubica en el propio ámbito docente, la encontramos en las respuestas que reflejan la ideología del profesor con respecto a la funcionalidad y pertinencia de un modelo educativo, o bien lo rechazan porque lo perciben como algo impuesto, que ellos no eligieron.

Esto ocasiona que algunos de los encuestados no crean en que un modelo pedagógico les ayude en su práctica docente, pues ellos creen que:

Todo buen profesor tiene su propio artificio y cada buen profesor es diferente de cualquier otro buen profesor.

Un modelo que se te impone no generaría lo mismo que un modelo que se sugiere, que es una posibilidad de crítica, de discusión sobre la pertinencia.

4.2.3. ¿Qué cambiarían del Modelo Educativo?

Este cuestionamiento obtuvo pocas respuestas. Los datos levantados pueden clasificarse en estos dos grupos:

- a) Respuestas indirectas que se dirigen al ámbito de los alumnos, es decir, los problemas por los cuales no se puede aplicar el modelo están en el ámbito de los alumnos:

Nuestros estudiantes son niñas súper delicadas, súper deprimidas, o niños más deprimidos que las niñas.

El factor más grande no es el profesor, es el estudiante.

El modelo no funciona, mimar al alumno no funciona. Dar contenidos, aplicar exámenes y que muera el que tenga que morir, funciona. Y si tiene que pasar 10 años, se va a quedar 10 años acá, entonces eso.

- b) Respuestas concretas que apuntan a cambios específicos de los programas de estudio. Este grupo responde de forma directa a la pregunta realizada, aunque en número fueron pocas:

Introducir UEA² de carácter puramente motivacional, para cambiar actitud del estudiante.

Rediseñar el plan.

Hacer semestres en lugar de trimestres.

Es muy importante que no hay como trabajo colegiado docente..., que en otras instituciones sí hay reuniones al principio y al final del semestre donde expones tus métodos educativos, lo que te funciona y lo que no, y vas haciendo un aprendizaje colectivo...

4.3. Resultados de los alumnos: Encuesta (cuantitativo)

Los resultados obtenidos en las encuestas realizadas con los alumnos muestran que los rasgos más recordados entre los próximos al modelo educativo son: la investigación, el pensamiento crítico, la autonomía y el trabajo de equipo. Le siguen el aprendizaje activo, la flexibilidad y la interdisciplinariedad. Los elementos con menor asociación al Modelo (elegidos en un segundo momento) pero que también forman parte de él son: atención al alumno, participación, movilidad y solución de problemas.

Se graficaron de la siguiente forma (figura 3).

² En la Universidad Autónoma Metropolitana los cursos se designan con el nombre de Unidad de Enseñanza Aprendizaje (UEA).

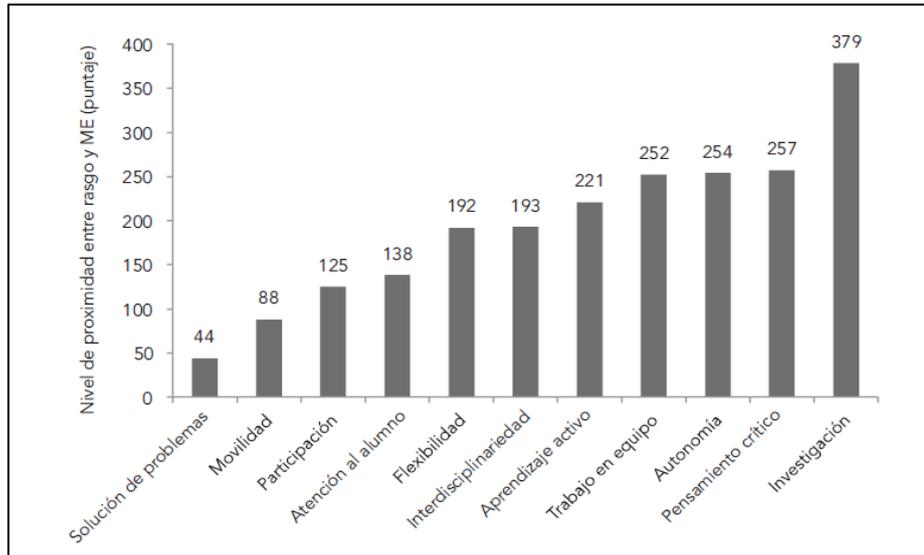


Figura 3. Resultados obtenidos con los alumnos en la encuesta sobre el reconocimiento de las características asociadas con el Modelo Educativo

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, entre los rasgos menos asociados con el Modelo Educativo están: autoritarismo, clase tradicional, dependencia, aprendizaje memorístico y rigidez. Con menor énfasis fueron mencionados rigor académico y práctica profesional. Las menciones a estos rasgos quedan representadas en la figura 4.

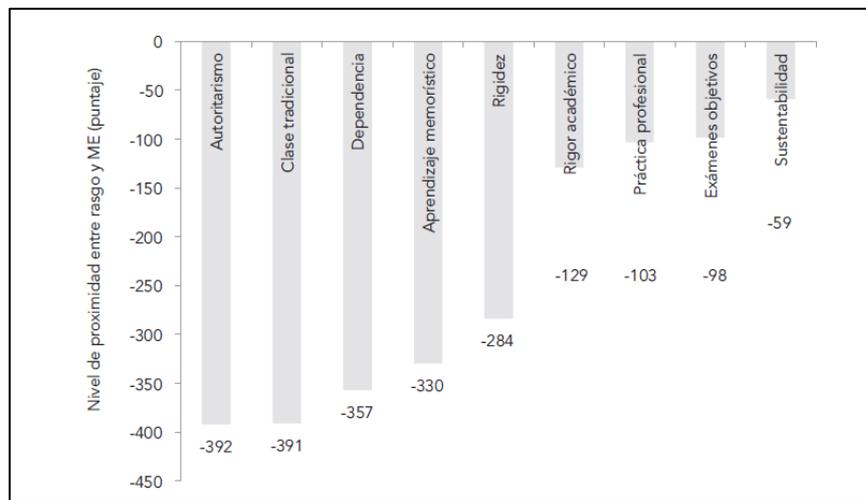


Figura 4. Resultados obtenidos con los alumnos en la encuesta sobre el reconocimiento de las características no asociadas con el Modelo Educativo

Fuente: Elaboración propia.

Específicamente dos rasgos que corresponden al Modelo Educativo fueron señalados como no asociados a él, estos son: exámenes objetivos y sustentabilidad, es decir, los alumnos no identifican estas características como propias de la Unidad Cuajimalpa.

4.4. Resultados de los alumnos: Entrevista (cualitativo)

Mediante los grupos focales se inspeccionaron dos niveles de comprensión del modelo educativo: conocimiento y apropiación. Entendemos por conocimiento aquella facultad mediante la cual una persona advierte la existencia, las cualidades y las relaciones entre elementos, mientras que con el término apropiación aludimos al proceso mediante el cual la persona obtiene para sí el conocimiento y también la experiencia generalizada que se tiene sobre un objeto determinado, material o mental. Vigotsky (1931, p. 103) señala que la apropiación de objetos de conocimiento está en función de una mediación ejercida por herramientas, que pueden ser físicas o simbólicas. Así, cuando hablamos de “apropiación del modelo educativo”, hacemos referencia al hecho de que alumnos y docentes hayan interiorizado los rasgos del modelo, de tal manera que esos rasgos (autonomía, papel activo del estudiante, construcción y aplicación del conocimiento, etc.) se manifiesten eficazmente en los diversos contextos a los cuales los profesores y alumnos se enfrentan.

La inspección de estos dos niveles de comprensión del modelo arrojó los datos siguientes:

4.4.1. Nivel de conocimiento del modelo educativo

Los estudiantes, en su gran mayoría, conocen que la Unidad tiene un modelo educativo, nombran como rasgos de dicho modelo la interdisciplinariedad y el constructivismo. Sin embargo, no supieron explicar el significado de estos términos, estas son algunas de sus respuestas:

Sé que tiene una base constructivista y ya.

[Se] trata de un modelo constructivista, donde nosotros tenemos que adquirir la información.

Otro de los puntos es la interdisciplinariedad, ¿no?

Otros rasgos que caracterizan al modelo fueron reconocidos solo por algunos de los estudiantes, los nombraron como: clases prácticas, mayor participación del alumno, un modelo centrado en la investigación.

[dentro del modelo, las clases] no son como estas cátedras tradicionales (...) sino es más como una (...), por eso ponen un ejercicio, por eso hay un trabajo como que más práctico.

Que se basa en problemas, el profesor no nada más nos da la clase sino que espera que el alumno también investigue por su parte, se informe y pueda aplicar los conocimientos a un problema en específico.

El modelo de la UAM trata de romper e innovar el modelo tradicional de enseñar, está más enfocado a la investigación.

4.4.2. Nivel de apropiación del modelo educativo

Mediante las entrevistas realizadas a los alumnos se trasluce que la apropiación del modelo no se ha dado en la mayoría de los estudiantes debido a diversos factores. Aquí presentamos los elementos que inciden en contra de la apropiación. Algunos de ellos propios de los estudiantes y otros como resistencias que los estudiantes perciben de los docentes.

- a) Resistencias de los alumnos. Los estudiantes entrevistados tienen claro cuál es el rol del alumno en la UAMC, aunque no lo apliquen. Ellos declaran que el modelo fomenta estudiantes activos. Aluden a esta actitud con términos como

[estudiantes] con iniciativa, autodidactas, responsables y sujetos activos. Estas fueron sus respuestas:

Ser más autodidacta y más una persona que se puede desenvolver de una manera más autónoma, más libre y más profesional.

No debe tomar un rol pasivo en el proceso sino debe cultivar el conocimiento, debe de cubrir lo que considere ya que no siempre se va a poder ver todo el temario y los temas que le interese y debe de sanar esas faltas.

Busca que seamos sujetos activos.

Capaces de desarrollar un pensamiento de actitud crítica, que seamos capaces de identificar problemas y plantear soluciones.

Sin embargo, afirman que la mayoría de sus compañeros, e incluso ellos mismos, no se desempeñan con la actitud de ser autodidactas, activos, responsables de su propio aprendizaje:

Yo creo que ser autodidacta es muy difícil porque necesitas tener hábitos propios, como decir "voy a leer, voy a invertir tanto tiempo en esto", pero el problema es que tengas tiempo también.

El alumno es muy difícil que cambie su iniciativa, sus hábitos de estudio, si no se lo inculca un profesor, la mayoría viene de escuelas rígidas, donde el profesor manda y dice, entonces los alumnos se consideran pasivos. Entonces ya el único que puede cambiar el modelo es el profesor, yo creo que es el único en el que está centrado es [en] el profesor, aunque el alumno se llame autodidacta pues ya son casos particulares...

Mis compañeros se sentaban, veían y decían "es que no entiendo", interrumpían al profesor a cada rato. Entonces yo creo que es donde falla mucho el modelo porque, aunque el profesor te diga "estudian en su casa", sabe que los alumnos no van a estudiar y otra vez tienen que reservar su clase para volver a explicar lo que no han aprendido. Sucede, ¿no?

Los entrevistados señalan específicamente factores que operan como resistencia: la inercia de venir de escuelas tradicionales, el hecho de que no se les ha enseñado a ser autodidactas y ello acarrea la irresponsabilidad.

- b) Resistencias de los docentes. Se les cuestionó a los estudiantes cuál era el papel del docente en el modelo educativo de la UAMC. Lo primero que se destaca es que muchos de los entrevistados no supieron esta respuesta. Los que sí contestaron señalaron que el docente debe ser un facilitador, un guía, un tutor, con lo cual el alumnado tendría una participación más activa. Sin embargo, afirmaron que solo algunos de sus profesores asumen ese papel y que muchos de ellos no lo hacen:

La dinámica de interacción es muy tradicional, nuestro modelo es muy vanguardista por lo que hemos escuchado; sin embargo, en la práctica es aún muy difícil articular.

A mí me tocó que varios profesores no me fomentaban el que investigáramos. Llegábamos y... nos daban el curso y nunca nos dejaban que investigáramos, nunca se basaban en el Modelo Educativo.

El tener doctorado no les da habilidades docentes. Hay profesores que no tienen la motivación suficiente como para impartir a los alumnos los conocimientos.

Se observa en estas respuestas que los alumnos advierten la falta de herramientas pedagógicas en algunos docentes. Asimismo, aluden al desconocimiento del Modelo por parte de algunos profesores o bien afirman que no existe compromiso para asumirlo.

4.4.3. ¿Qué cambiarían para lograr mayores aprendizajes?

El modelo de la UAMC incluye componentes curriculares (materias en el área de formación, movilidad estudiantil) y extracurriculares (idiomas, deportes, talleres). Sobre estos elementos, los alumnos entrevistados señalaron áreas que se deben reforzar, pues declaran que no operan de manera eficaz.

En cuanto a las materias interdivisionales, cuyo objetivo es el aprendizaje de la interdisciplina, los entrevistados afirmaron que son materias no relevantes para su formación. Afirman:

Ni me sirve lo que estoy aprendiendo, nada más vengo a calentar el asiento...

Con respecto a las materias que son interdivisionales, no digo que sean malas porque nos sirven para convivir con los demás, pero respecto a la carrera no tienen nada que ver con la carrera, nada, nada.

Por último, los entrevistados consideran que las actividades extracurriculares que ofrece la unidad deben tener mayor organización; en el área deportiva, exceptuando el fútbol, los demás deportes están desorganizados. Alegan que a los talleres (teatro, baile) les falta orden, sistematización y un lugar apropiado para realizarlos. En cuanto a las actividades culturales como las conferencias, señalan que están mal ubicadas, pues por lo regular se enciman con sus horarios de clase.

Los entrevistados apuntan con estas respuestas a factores administrativos —los cuales corresponden a las autoridades de la universidad— que también juegan un papel importante en la apropiación del modelo por parte del estudiantado.

5. Discusión

Una de las primeras inconsistencias que se identificó es que las autoridades no han divulgado de forma eficaz lo que es el Modelo y los rasgos que lo caracterizan, pues se encontró que la mayoría de los entrevistados puede identificar sus características, pero algunas de ellas no saben exactamente a qué refieren. En este sentido, resulta indispensable que la universidad atienda la necesidad de socializar el modelo educativo, de manera que sea difundido tanto en alumnos como en profesores, así como contar con programas de formación docente que faciliten el trabajo de los profesores con los estudiantes. Para ello se requiere la revisión y mejora de las estrategias que hasta ahora se han implementado (cursos de inducción al modelo educativo sin continuidad, cuadernillos de difusión poco accesibles para toda la comunidad, etc.).

A partir del conocimiento impreciso que se tiene de algunos rasgos del Modelo y de las resistencias que los propios alumnos demuestran por ser ellos el centro del aprendizaje, y con esto estar obligados a ser más responsables, la apropiación del Modelo ha sido reducida en el alumnado.

La mayoría de los estudiantes conoce algunos rasgos del modelo (otros quedaron desdibujados o incluso no fueron mencionados, como la movilidad, el pensamiento crítico y la sustentabilidad), pero son pocos los que se asumieron como autodidactas, propositivos y acostumbrados a investigar. Así, desde la mirada de los estudiantes, los factores que inciden para que la apropiación del modelo no se haya logrado son principalmente: 1) el hecho de que la mayoría de los estudiantes provengan de escuelas tradicionales, donde no se impulsa la autonomía del estudiante; 2) el hecho de que

algunos docentes carezcan de herramientas pedagógicas para crear los ambientes de aprendizaje que propicien la construcción de conocimiento; y 3) el hecho de que las autoridades de la universidad no organizan adecuadamente las actividades extracurriculares y con ello no favorecen la participación de los alumnos.

Por otro lado, los resultados evidenciaron de forma clara que los profesores, en su mayoría, sí conocen que el Modelo Educativo es de corte constructivista. Reconocieron y mencionaron características como: pensamiento crítico, interdisciplinariedad y trabajo activo como rasgos que lo constituyen. Los roles que desempeñan los docentes y los alumnos fueron descritos de acuerdo al Modelo, en el cual el proceso del aprendizaje está situado en el estudiante. Sin embargo, la aplicación de dicho Modelo no es uniforme y esto se debe a diversas razones. Desde la perspectiva de algunos docentes entrevistados, no ha habido mayor apropiación porque no existen las condiciones estructurales para ello y porque los estudiantes no tienen la preparación adecuada para asumirse como responsables de su propio aprendizaje. Pocos docentes fueron autocríticos al señalar que no cuentan con herramientas didácticas suficientes que les permitan diseñar ambientes de aprendizaje que posibiliten a los alumnos la construcción de saberes significativos. Nosotros consideramos al respecto que a los docentes les falta un mayor conocimiento del Modelo Educativo y el manejo de herramientas pedagógicas que les permitan diseñar sus actividades con los recursos con los que cuenta la Universidad. Consideramos al docente como la pieza clave para formar estudiantes que aprendan a aprender, de ahí la insistencia en que sea el profesor el primero en transformar la visión de su práctica pedagógica (Moreno, 2009).

Como se observa, la implementación del modelo educativo es un proceso simbiótico, que requiere la participación conjunta de profesores y alumnos: no se entiende que el solo cambio de actitud del alumno lo dirija hacia una gestión educativa, le haga independiente y le permita una autorregulación, para ello se requiere el diseño del curso del profesor donde se promuevan y dirijan las acciones hacia este cauce. Al mismo tiempo, se debe entender que el trabajo aislado del profesor sin las herramientas, preparación y condiciones necesarias resulta infructuoso. Ello deja evidencia de que, además de los dos actores analizados, el papel de la institución juega un rol crucial. A ella corresponde acercar los medios al docente, capacitarle sobre el manejo de recursos digitales, metodologías y estrategias de aprendizaje. Es la institución también la que ha de promover entre los profesores y alumnos, y de una manera más directa el modelo educativo: democratizar el rol que cada actor debe desarrollar, las ventajas que brinda el modelo educativo, a través de diversos y constantes instrumentos (digitales, escritos, gráficos) que permeen a todos los usuarios inmersos, ya que se ha observado que el primer paso para su implementación exitosa es el conocimiento tácito de dicho modelo. Una vez democratizado el modelo, será corresponsabilidad de profesores y alumnos el seguimiento de la operación de dicho modelo.

6. Conclusiones

La evaluación de cualquier modelo o proyecto educativo puede ser interna (permite valorar la calidad de la propuesta como tal), externa (permite valorar la eficacia en su aplicación) o ambas. En este caso, nosotros hemos realizado una evaluación externa, nos interesaba conocer el grado de conocimiento y apropiación del modelo educativo de la

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, por parte de profesores y alumnos, con el fin de proponer estrategias para que permitan que el modelo se vea reflejado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el supuesto de que este hecho posibilita mayormente la formación de personas críticas, autodidactas y humanistas.

Los elementos que se consideraron en la evaluación del Modelo Educativo fueron: nivel de conocimiento y nivel de apropiación del modelo. Se documentaron resistencias de alumnos y docentes e identificaron elementos estructurales que operan en contra de la apropiación del Modelo Educativo de la UAMC.

En términos generales, consideramos que esta investigación resultó significativa pues permitió evaluar las acciones que se están realizando de forma adecuada y aquellas que deben reforzarse si se pretende que la Universidad trabaje en la formación de alumnos que aprendan a lo largo de su vida, así como pensar algunas posibles soluciones. Consideramos que esta investigación ofrece a las autoridades información rigurosa de la forma en que opera el Modelo Educativo en la UAMC a 10 años de su creación que, si bien resulta pertinente con las tendencias recientes de la educación superior en el mundo, resulta incongruente en la práctica.

Podríamos asegurar, por último, que hay un campo todavía por explorarse en lo que se refiere a la evaluación de modelos educativos. Por ello, la siguiente actividad de este grupo de investigación será caracterizar y contrastar los modelos educativos de otras universidades. Esto permitirá analizar sus logros y sus dificultades en torno al aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- Alkin, M. C. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, 2-7.
- Cronbach, L. J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 627-683.
- Cronbach, L. J. (1982). *Designing evaluation of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornick, R. C., Phillips, D. C., Walker, D. E. y Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. Nueva York, NY: Macmillan.
- Gimeno, J. (1995). La evaluación en la enseñanza. En J. Gimeno y Á. I. Pérez Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 334-397). Madrid: Morata.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- House, E. R. (1980). *Evaluation with validity*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Moreno, T. (2010). El currículum por competencias en la universidad: Más ruido que nueces. *Revista de la Educación Superior*, 39(2), 77-90.
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de Educación Superior*, 38(3), 115-38.

- Murillo, F. J. e Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 41-59.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. Stake (Ed.), *AERA monograph series on curriculum evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- Stoll, L., Fink, D. y Earl, L. (2010). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Stufflebeam, D. L. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. En W. H. Beatty (Ed.), *Improving educational assessment and an inventory for measures of affective behavior* (pp. 41-73). Washington, DC: National Education Association.
- Stufflebeam, D. L. (1974). *Meta-evaluation*. Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Vigotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Recuperado de <http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-3.pdf>

Breve CV de los autores

Tiburcio Moreno Olivos

Doctor en pedagogía por la Universidad de Murcia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Integrante del Grupo Institucional de Investigación Educativa de la UAMC. Ha sido profesor en la Universidad de Quintana Roo y en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. En ésta última, fue Coordinador Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación y Jefe del área Académica de Ciencias de la Educación, así como profesor en la Especialidad en docencia, en la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación. Ha impartido conferencias, seminarios y talleres de formación de profesores en diversas instituciones de educación superior del país y del extranjero. Líneas de investigación: evaluación del aprendizaje, currículum, y procesos de formación. E-mail: tmoreno@correo.cua.uam.mx

Margarita Espinosa Meneses

Doctora en Lingüística por la UNAM. Ha realizado investigación en el área de comunicación educativa y análisis del discurso. Ha participado en congresos nacionales e internacionales, entre sus colaboraciones están: “La argumentación como recurso para el aprendizaje colaborativo en internet: una propuesta”; “Análisis de las interacciones de estudiantes en un Foro de discusión”; “Análisis de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza virtual. Estudio de un caso específico”. Dentro de sus artículos

publicados encontramos “Un acercamiento desde la comunicación educativa al uso de las TIC en la educación superior”; “Contextos educativos no formales: el museo y la apropiación del conocimiento científico”; “La educación on line. Evaluación de un curso virtual sobre escritura científica”. E-mail: mespinosa@correo.cua.uam.mx

Eska Elena Solano Meneses

Doctora en Diseño por la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México con la tesis “Crítica Arquitectónica Sistémica: Un enfoque semiótico, cognitivo y simbólico”, Maestra en Educación con Especialidad en Desarrollo Cognitivo por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Toluca, Licenciada en Arquitectura por la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Actualmente es Investigadora de tiempo completo en la UAM-Cuajimalpa en el Departamento de Teoría y Procesos del Diseño. Sus investigaciones versan principalmente sobre la Educación, la Crítica del Diseño desde la perspectiva de la hermenéutica, la semiótica y la retórica. Asimismo se centra en el Diseño y la Ciudad en la Posmodernidad. E-mail: eskasolano@gmail.com

María Magdalena Fresán Orozco

Docente de pregrado y posgrado e investigadora desde 1975 en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) institución que le otorgó recientemente el nombramiento de Profesora Distinguida. Es miembro del SNI. Fue Secretaria General de la UAM y Rectora fundadora de la Unidad Cuajimalpa. Coautora de: “Programas Institucionales Tutorías, Estudios de Egresados, Deserción, Rezago y Eficiencia Terminal y Evaluación del personal Académico”. También es coautora de “Estructura Curricular”, “Reflexiones sobre el modelo educativo de la UAM Cuajimalpa” y “Evaluación de la primera experiencia de movilidad” y “El Modelo educativo de la UAMC”. En 2013 publicó “Acreditación del posgrado. Institucionalización e impacto en Argentina y México”. Actualmente trabaja sobre la línea de investigación “La movilidad académica norte sur: su influencia en las élites científica, política y empresarial en México”. En 2014 recibió la Medalla Liderazgo Anáhuac en Educación. E-mail: mfresan@correo.cua.uam.mx

A Qualidade da Escola: Debatendo Princípios Rumo à Construção de uma Qualidade Socialmente Referenciada

The School Quality: Discussing Principles towards Building a Socially Quality Referenced

Luana Costa Almeida*¹ e Geraldo Antonio Betini²

¹Universidade do Vale do Sapucaí y Universidade Estadual de Campinas

²Universidade Estadual de Campinas

Falar em qualidade nem sempre nos remete ao mesmo conceito ou objetivo de nossos interlocutores já que este termo é passível de diversas compreensões, as quais dependem das concepções e contextos teóricos e políticos aos quais se vinculam. Este artigo problematiza tanto o próprio conceito de qualidade, que não é único ou neutro, quanto a necessidade de abarcarmos os fatores internos e externos à escola se vislumbramos a construção da qualidade social. Dialogando com o conceito de educabilidade e com discussões atuais, em especial as voltadas à avaliação educacional, evidenciamos a necessidade de condições propícias ao trabalho escolar, assim como de que as escolas assumam efetivamente seu papel para a garantia da qualidade social.

Palavras-chave: Qualidade, Escola, Condições de escolarização.

Talking about school quality not always refers to the same concept or purpose as our interlocutors since this term is liable of different understandings, which rely on conceptions, and the theoretical and political contexts to which they are attached. This article discusses both the concept of school quality, which is not unique or neutral, as the necessity of encompassing internal and external factors to the school if the construction of social quality is pursued. Using the educability concept and current discussions, especially those on educational evaluation, we highlight the need for proper conditions at the school work, such as for schools effectively assuming their role to assure social quality.

Keywords: School quality, School, Educability conditions.

O presente trabalho é fruto das reflexões dos autores, envolvidos como pesquisadores no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos em projeto financiado pelo Programa Observatório da Educação da CAPES e, em especial, da tese de doutorado da primeira autora com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Almeida, 2014).

*Contacto: luanaca@gmail.com

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 8 de abril de 2016

1ª Evaluación: 22 de junio de 2016

Aceptado: 4 de julio de 2016

1. Introdução

A realidade nos coloca à prova. Pensar os episódios vividos no cotidiano escolar é colocar em perspectiva a contradição vivida em nossas escolas. Reconhecer que nem sempre o desempenho escolar depende estritamente da ação da escola, e por isso ter a necessidade de relativizar a cobrança, não pode servir como respaldo para que esta instituição não assuma sua função de garantir uma escolarização de qualidade a todos os seus alunos. Mas afinal, o que seria essa qualidade?

Falar em qualidade não implica um entendimento a priori do que o termo significa, isso porque em dependência de seu ancoradouro político-ideológico ele pode se remeter a um modelo de educação ou a outro. É nesta perspectiva que procuramos, neste artigo, retomar o debate da questão da qualidade educacional, resgatando a discussão do tema na realidade brasileira, de forma a caminhar para a delimitação do que seria uma qualidade socialmente referenciada. Procuramos destacar, ainda, a contradição em que a escola se encontra, em especial as públicas, em que ao mesmo tempo que verdadeiramente necessita de determinadas condições para desenvolver seu trabalho, não pode as utilizar como desculpa para não exercer com profissionalismo e comprometimento seu papel social. Assim, a partir da retomada acerca do que significa, procuramos qualificar o termo qualidade, problematizando as potencialidades e limites da ação escolar.

Procuramos delimitar a qualidade que defendemos, de forma a permitir um posicionando crítico perante as políticas públicas que definem os rumos para seu alcance, especialmente aquelas voltadas à sua avaliação. Posicionamento que almeja, em última instância, a garantia da qualidade para todos os estudantes sem desconsiderar que ela não pode ser construída a priori, mas tomando a realidade vivenciada no dia a dia das escolas. Longe de se defender a falta de objetivos que contemplem conteúdos escolares, defende-se que para chegar a eles deve-se abarcar o sujeito concreto, em suas delimitações, limitações e, por conhecê-las, suas potencialidades.

2. Contexto da discussão da qualidade

Constantemente nos deparamos com discussões acerca da qualidade do ensino/educação, tanto em artigos de revistas, textos e debates promovidos pelas entidades da área, quanto dentro do discurso de profissionais da educação ou de sujeitos ligados à implementação de políticas públicas.

Já na década de 1990, no Brasil, Fernández Enguita (1999) problematizava a questão mencionando que se tratava da palavra da moda, se reportando ao discurso de organizações internacionais, manifestação de autoridades, centrais sindicais, associações de pais e professores, organização estudantil, empresários e especialistas da área, trazendo à tona, portanto, o movimento histórico a que estava ligada.

Todavia, embora associada a lutas históricas temos que ficar atentos ao que remete, já que, como o próprio Fernández Enguita (1999) alerta, o uso e predomínio de alguma expressão nunca é ocioso ou neutro. Algumas visões acerca da qualidade se mostram restritas e pouco vinculadas a debates mais profundos sobre seu significado, em especial nas políticas públicas, se atendo apenas a pressupostos técnicos que embora importantes,

se distanciam, muitas vezes, do interesse dos sujeitos que concretamente a adotam (Moreira e Kramer, 2007).

Gentili (1999) desvela essa entrada da expressão qualidade em educação no cenário nacional brasileiro ao demonstrar que a qualidade requerida a partir dos anos de 1980, a qualidade total em educação, estava vinculada a uma lógica empresarial em que o que se buscava era uma eficiência pouco comprometida com um ideal de formação humano mais amplo, estando mais preocupada com a formação voltada aos interesses do mercado. O autor revela o abandono do ideário de democratização pelo da qualidade na perspectiva empresarial que não está, como possivelmente imaginado, voltado simplesmente ao próximo passo da democratização (houve acesso, agora lutaríamos pela qualidade), mas para uma lógica de eficiência em que se busca trazer para a escola a mesma lógica organizativa do mundo dos negócios.

Com essa ideia de qualidade, vimos surgir a implementação de testes padronizados, popularizados no Brasil a partir da década de 1990 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica -SAEB, os quais efetivam, além da medição em si, o ranqueamento das escolas na perspectiva de produzir certa concorrência entre os estabelecimentos, o que favoreceria, segundo a lógica de seus idealizadores, uma *auto-melhoria* das instituições a partir da quantificação de seus resultados, já que mobilizaria a busca por melhores posições nos *rankings*.

Na referida perspectiva, a avaliação em larga escala, como função do Estado, teria o papel de avaliar o ensino ofertado pelos estabelecimentos escolares, divulgando estes resultados para que a melhoria na qualidade ocorresse por iniciativa e ação das próprias escolas e redes, modelo estatal a que Barroso (2005) chama de “Estado avaliador”.

Especialistas têm indicado que no Brasil, especialmente na década de 1990 quando foi criado o SAEB, o Estado, sob a hegemonia do neoliberalismo, sofreu mudanças profundas em sua organização e função contaminado pelos princípios da administração pública gerencial a qual, dentre outros aspectos, busca o controle estatal a partir dos resultados, sendo as políticas de avaliação uma grande ferramenta.

As políticas públicas implantadas neste contexto se pautaram em um Estado cujos “[...] modelos de governança e de regulação que se podem designar por pós-burocráticos organizam-se em torno de dois referenciais principais: o do ‘Estado avaliador’ e o do ‘quase-mercado’” (Barroso, 2005, p. 737) em detrimento do Estado-Provedor que, como discutem alguns analistas, não significou necessariamente menos Estado e sim uma alteração na forma de regulação estatal e no seu papel perante o mercado (Barroso, 2005; Freitas, 2007).

Poderíamos pensar, então, que falar em qualidade estaria irreversivelmente associado apenas ao viés mercadológico, mas como nos alerta Vieira (1995), ao discutir o conceito de qualidade em educação abrangendo seu par dialético quantidade, este conceito não é estático, variando de acordo com circunstâncias temporais e espaciais o que nos coloca no campo da disputa pelo termo como bem pontua Gentili (1999):

[...] o significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos para avaliá-la, são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados. Então, trata-se de conquistar e impor um novo sentido aos critérios de qualidade empregados no campo educacional por (neo)conservadores e (neo)liberais. Devemos sustentar com decisão que não existe um critério universal de qualidade (ainda que os intelectuais reconvertidos assim o

pretendam). Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas. Um é o que pretende impor os setores hegemônicos: o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social. Outro, o que devem conquistar os setores de esquerda: o da qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública. (p. 172)

Reconhecer a disputa pelo termo é importante para ao falarmos em qualidade não acreditarmos que estamos utilizando um conceito novo ou de sentido único, em que todos os interlocutores possuiriam o mesmo entendimento acerca de seu significado e buscariam o mesmo objetivo ao anunciar sua luta, pois, como termo passível de diversas compreensões, depende inteiramente da análise e identificação das concepções e contextos teóricos e políticos aos quais o discurso está vinculado. A expressão “qualidade”, portanto, é um termo que pode ser utilizado para interesses descomprometidos com a educação como direito social, como alerta Davok (2007):

A expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (p. 506)

É importante destacar que, assim como afirma Fernández Enguita (1999), não está em questão abandonar a luta pela qualidade por ela ter sido tomada em grande parte pelo discurso daqueles que a vêem como mais um produto no mercado, mas disputar a qualificação do termo de forma a colocarmos em perspectiva a qualidade que queremos para nossas escolas, como direito de todos.

Tal análise marca a necessidade de termos clareza e buscarmos elucidar de que qualidade estamos falando, a serviço de quais objetivos, com que viés formativo, já que só a partir disso poderemos saber para onde e o quê olhar, sem nos deixarmos levar por um vazio conceitual que pouco contribuiria para a compreensão da realidade e a melhoria das condições educacionais vigentes, rumo a uma ação efetivamente promissora: “De facto, falar-se de “qualidade em” implica sabermos, perfeitamente, o que se entende por qualidade, pois o modo como entendemos esse conceito condiciona a forma de “medir” e, portanto, de “avaliar” a sua concretização no terreno” (Cabrito, 2009, p. 181).

Em busca de uma perspectiva para que se possa vislumbrar um ancoradouro para nossas reflexões, neste texto abordamos a discussão da qualidade na educação a partir da compreensão de que ela é um conceito construído, não sendo possível tomá-lo como absoluto, sendo necessário que se respeite a característica plural e mutável de sua produção (Franco, 1992), a qual tem objetivos em nível macro a serem alcançados, mas não perde de vista sua natureza transitória e dependente dos sujeitos envolvidos, como nos indica Bondioli (2004).

Os referidos objetivos no nível macro são os objetivos sociais para a educação a serem definidos a partir de políticas públicas cuja ação tenha como perspectiva o modelo de sociedade e homem que deseja formar, o qual gera uma determinada qualidade geral que deve ser atingida para além do que é essencial ao contexto escolar específico.

Com as contradições (problemas ou situações incomodativas) definidos e priorizados (em função do estudante, em primeiro lugar) e com as marcas ou indicadores de

acompanhamento definidos, aparece a possibilidade de negociarmos novas marcas a serem obtidas, ou compromissos e demandas. (Freitas, 2006, p. 6)

Assim sendo, assumimos que definir qualidade implica observar as condições de produção, reconhecendo sua característica variável, a partir da noção de negociação (Bondioli, 2004; Freitas, 2005), em que os fatores que a definem e a ela são importantes são construídos nas unidades escolares tendo em vista tanto os objetivos macro e parâmetros gerais, nacionais e da rede, quanto as necessidades e estruturas locais, estando em constante negociação e avaliação para que determinada qualidade seja definida e alcançada considerando os diversos aspectos do processo. Estes aspectos, tanto internos quanto externos à instituição, devem ser abarcados no movimento de busca pela qualidade, a qual passamos a adjetivar, para definir, como socialmente referenciada: a qualidade social.

3. A qualidade social em educação

Entendemos que para definir qual a qualidade necessária para a educação é fundamental olharmos a escola como uma instituição social complexa que se propõe a alcançar objetivos específicos de educação formal, tendo como referência e princípio normativo e valorativo a sociedade em que está inserida (Chauí, 2003). Esta, como uma instituição social voltada para a educação, tem como objetivo a apropriação pelo aluno do conhecimento acumulado pela humanidade, o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas e a formação de valores para enfrentar e superar conflitos e problemas de ordem pessoal e social de maneira crítica.

Os objetivos da escola, como instituição social, não são definidos apenas no âmbito da particularidade, ainda que tenha nele importante espaço de negociação e apropriação, são definidos no todo da sociedade em vias do que se pretende construir em seu conjunto, daí o caráter político e ideológico da educação. Partimos, portanto, da premissa de que a educação é uma “prática social e um ato político” (Silva, 2009, p. 216) e que sendo assim, devemos diferenciar aquela que se pratica nas empresas, a qualidade total, daquela que almejamos para a escola pública, a qualidade social.

Seguindo a lógica do mercado, a questão da preparação para o trabalho, a formação técnica, é vista como o mais importante objetivo da escola (Rodrigues, 1984), aspecto que nos preocupa já que nesta perspectiva o trabalho é visto de forma restrita e subordinada ao interesse produtivista do empresariado. Na qualidade socialmente referenciada, por outro lado, vislumbra-se a formação para o trabalho, mas não se restringe a ela, passando a priorizar outros campos constituintes da formação humana. Por exemplo, no campo da cultura os estudantes teriam a oportunidade de construir uma visão de mundo mais ampla; no campo da preparação política uma participação mais efetiva na sociedade civil; no campo do trabalho, preparação para uma profissão, condições de inserção na vida social etc.

Quando focamos apenas resultados, estamos enfatizando a qualidade total. Por outro lado, quando buscamos a formação do aluno, que vai além da preparação técnica, estamos falando da qualidade socialmente referenciada, aquela que “tem profundos e diferenciados sentidos filosóficos, sociais e políticos” (Dias Sobrinho, 1995, p. 34).

A qualidade praticada pela escola tem de se diferenciar radicalmente da qualidade mercantil. Deve ser um direito de todos os alunos e não o privilégio de alguns. A qualidade socialmente referenciada é diametralmente oposta a uma visão mercantil e utilitarista, necessárias à perspectiva assumida pelas empresas, porém incompatíveis com o campo da educação que visa uma formação humana mais ampla:

Se esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. (Fonseca, 2009, p. 173).

Embora a qualidade na escola pública brasileira comece na quantidade de alunos que a frequentam, um dos pilares da democratização do ensino, sendo a presença das crianças pobres na escola um avanço histórico, necessitamos continuar a luta já que a permanência e a qualidade, outros pilares da democratização, ainda não correspondem ao desejado e necessário em nosso país. A contradição subjacente ao fato tem que entrar para o embate teórico e político da qualidade da educação, como uma forma de luta.

A qualidade social é um objetivo necessário às escolas públicas para garantir a real democratização da educação, o qual deve abranger o propósito de melhorar as ações educativas, conservando aquelas que hoje apresentam bons resultados e mudando ou redirecionando as não adequadas à melhoria dos patamares de formação dos estudantes. Esta qualidade deve ser meta comum a todos os alunos, sem distinção, preservando os direitos de todos, sem que se substitua a problemática da igualdade, pela da igualdade de oportunidades (Fernández Enguita, 1999), a qual, muitas vezes, naturaliza as diferenças nos resultados justificando-as pelas aptidões individuais (*dons*).

Para alcançar esta qualidade, todavia, é necessário que percebamos que este conceito está diretamente relacionado ao conceito de avaliação, já que quando avaliamos conseguimos redirecionar ações e manter aquelas adequadas aos objetivos propostos, analisando tanto os processos, quanto os resultados em si. Portanto, avaliar a instituição escolar é necessário para analisar a realidade de nossas instituições em vias de melhorar a qualidade de sua ação.

Avaliação e qualidade apresentam-se, pois, como dois segmentos que se completam de modo indissociável. Há necessidade de se avaliar para se desenvolver a qualidade e há necessidade de se avaliar e inovar a própria avaliação. Isolar, aqui, pode significar “rodar em falso”, visto que o risco de não se chegar a lugar algum é muito grande. (Balzan, 1995, p. 119)

As avaliações de larga escala empreendidas pelos órgãos governamentais, federais, estaduais e municipais, têm a sua importância, porém o seu peso na análise educacional deve ser relativo. A escola deve compor com essas avaliações a sua própria, a qual não deve se restringir apenas ao desempenho dos alunos em provas cognitivas ou de habilidades, mas também abranger todo o processo e estrutura escolar, criando caminhos próprios de avaliação institucional, envolvendo os alunos e suas famílias.

É preciso, pois, criarem-se mecanismos institucionais que avaliem, e avaliem bem, não apenas o desempenho do aluno, mas todo o processo escolar, tendo também os pais e os estudantes como avaliadores, pois eles são os usuários da escola e seus interesses é que devem ser levados em conta na identificação dos problemas e no levantamento das soluções. (Paro, 1997, p. 94)

Acreditando que avaliação e qualidade são conceitos imbricados, que isolar um do outro não contribui para que a escola atinja os seus objetivos de oferecer uma educação de

qualidade a todos, é necessário que a instituição encontre mecanismos que possam ajudá-la a avaliar seu desempenho, se está ou não atingindo seus objetivos. Para tanto, podemos lançar mão de indicadores de qualidade, cujos objetivos são estabelecer marcas de chegada e que se constituem em referência de ações para toda a escola, representando dados de qualidade que podem ser utilizados na avaliação do seu desempenho.

[...] Assim, a avaliação da qualidade em educação deve recorrer a uma bateria de indicadores de natureza quantitativa, mas também qualitativa, que pode, aliás, ser diferente de escola para escola. Quanto maior for o número daqueles indicadores de contexto, mais bem espelhada será a realidade que se pretende avaliar. (Cabrito, 2009, p. 197)

A avaliação da qualidade da educação escolar não deve servir para comparação entre escolas como presenciamos hoje por meio das avaliações de larga escala (*rankings*), já que essa comparação serve apenas para promover discriminações, exclusões sociais e aprofundamento das desigualdades, estando longe de servir à melhoria da escola pública. A avaliação da qualidade da escola só tem sentido se servir para que direcione, ou redirecione, os percursos, melhorando os processos e resultados a fim da promoção de uma educação de qualidade social.

A qualidade social, nesta perspectiva, “[...] não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas” (Silva, 2009, p. 223, grifo do autor), mas sim a uma busca pela formação ampla dos sujeitos, a qual deve atingir variados aspectos do ser social na perspectiva de uma formação omnilateral (Frigotto, 1996) não se restringindo ao que pode ser avaliado pelos testes em larga escala e que só se consolida a partir do trabalho integrado entre os diferentes atores envolvidos (escola, comunidade, Estado) na intenção de construir uma sociedade menos excludente e desigual.

A meta seria proporcionar a todas e cada uma das crianças os meios objetivos e subjetivos para se tornarem cidadãos críticos e comprometidos com seu tempo e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esta, todavia, não pode ser alcançada senão a partir da compreensão dos vários *condicionantes* a que está exposta. Como bem esclarece Silva (2009):

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação [...]. (p. 220)

Assim, a busca pela qualidade socialmente referenciada vislumbra tanto os fatores internos à escola (estrutura, organização técnica e pedagógica, formação docente etc.), quanto os externos (estrutura e organização do entorno social, condições objetivas de subsistência das crianças atendidas, participação da família na vida escolar dos filhos etc.) compondo um todo que permita olhar para o processo de escolarização inserido no processo mais amplo de vida, sem que se vislumbre a escola como uma instituição isolada do meio social no qual está inserida.

4. Qualidade social: Condicionantes em debate

Observando o aumento gradativo da utilização dos índices gerados a partir das avaliações em larga escala como retrato da realidade educacional e representativos da

qualidade escolar das instituições, a partir dos quais se elabora políticas públicas voltadas à regulação dos sistemas de ensino, vemos crescer no Brasil as ações em que se responsabiliza unicamente às escolas e seus profissionais pelos resultados alcançados (*accountability*).

Como já discutido por Almeida; Dalben e Freitas (2013), especificamente discutindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, no Brasil há uma divulgação dos resultados das avaliações educacionais em larga escala para a população de forma em que as unidades escolares aparecem como responsáveis pelo seu desempenho sem qualquer vinculação à relação deste com seu entorno social ou com as políticas públicas às quais está, direta ou indiretamente, submetida, gerando certo isolamento da escola e, em consequência, a ideia de que ela e seus profissionais seriam os culpados pelos resultados obtidos.

Esta responsabilização verticalizada induziria, de forma equivocada, a ideia de que o entorno social e as políticas públicas pouco interfeririam sobre os resultados das avaliações, o que gera, em última instância, a desresponsabilização de forma branda do sistema educativo e social mais amplo sobre tais resultados. Aspecto perigoso por fomentar o movimento de “[...] responsabilização unidirecional da escola e de seus profissionais sem que a eles sejam dadas as condições objetivas de melhoria da qualidade do ensino ofertado à população.” (Almeida, Dalben, Freitas, 2013, p. 1169).

A partir da percepção de que muitos dos problemas educativos são na verdade problemas sociais (Navarro, 2004, p. 29) o conceito de educabilidade nos ajuda a problematizar esta situação à medida que coloca em perspectiva a observação de que a escola não pode, isoladamente, resolver todas as questões que impedem que seus alunos obtenham alto nível de proficiência nas habilidades acadêmicas. Ela deve ser analisada em sua realidade e condições objetivas de desenvolvimento do trabalho educativo.

Saber dessa realidade evidencia, mais fortemente, a necessidade de compreendermos que a escola tem grandes possibilidades de ação, mas também severos limites. As consequências para a ação dos profissionais da escola são imediatas já que devem ter, como horizonte, os objetivos educacionais a serem alcançados, sem, todavia, desconsiderar as condições concretas de vida de seus alunos. Aspecto que implica o que poderíamos chamar de duplo desafio da escola: compreender que não pode tudo perante as condições de vida de seus alunos, mas também que não pode se utilizar dessa realidade como desculpa para o desenvolvimento de um trabalho aquém ao que poderia para garantir uma melhor formação de seus estudantes.

Adentrar esta contradição nos coloca na situação de uma dupla tarefa: lutar pela melhoria das condições para o desenvolvimento do trabalho da escola e lutar para que esta instituição assuma com responsabilidade o seu papel social. Tarefa que, ao assumirmos a busca da qualidade socialmente referenciada, exige um olhar mais sensível aos fatores que a envolvem e determinam, pois como nos indicam Moreira e Kramer (2007):

A promoção de uma educação de qualidade depende de mudanças profundas na sociedade, nos sistemas educacionais e na escola. Nesses dois últimos, exigem-se: condições adequadas ao trabalho pedagógico; conhecimentos e habilidades relevantes; estratégias e tecnologias que favoreçam o ensinar e o aprender; procedimentos de avaliação que subsidiem o planejamento e o aperfeiçoamento das atividades pedagógicas; formas democráticas de gestão da escola; colaboração de diferentes indivíduos e grupos; diálogo com experiências não-formais de

educação; docentes bem formados (que reconheçam o potencial do aluno e que concebam a educação como um direito e um bem social). (p. 1046)

Cada instituição deve se conhecer e acordar suas ações de forma a atender a população, garantindo tanto o âmbito da instrução, quanto o da formação geral, ainda que isso signifique a tensão entre “[...] a exigência do sistema escolar por melhores resultados que deveria obter em provas nacionais e a demanda de pertinência que cotidianamente lhe levanta o bairro e a situação de vida de seus estudantes” (Navarro, 2004, p.84, tradução nossa). Aspecto que remete à impossibilidade de se pensar em ações únicas para as diferentes instituições já que, como esclarece López (2009, tradução nossa):

[...] para garantir igualdade de resultado, a forma de ação de um estabelecimento que se encontra em um bairro de classe média urbana não deve ser a mesma que outro que se encontra em bairros rurais ou em bairros periféricos das grandes cidades. (p. 21)

Dentro do debate acerca dos fatores necessários à busca da qualidade socialmente referenciada estão tanto aqueles voltados às variáveis intra-escolares (trabalho pedagógico, tecnologias de ensino, avaliação, planejamento, formação docente, gestão etc.), quanto às extra-escolares (comunidade, nível socioeconômico, família, acesso a serviços, condições objetivas de subsistência etc.), considerando, como explicitam Bello e Villarán (2009, tradução nossa), que o trabalho da escola envolve seus projetos, mas em relação à população que atende:

A pertinência da educação está fortemente vinculada à relação que estabelece a escola com a comunidade e o contexto onde está localizada, assim como sua capacidade de colocar à disposição da comunidade um conjunto de serviços para apoiar seu desenvolvimento e para promover sua participação nas ações e nos projetos que a escola promove. [...] (p. 156)

Pensar na possibilidade de um estabelecimento alcançar a qualidade social é, sem dúvida, pensar nas condições de escolarização das crianças, questionando a possibilidade concreta da escola alcançar altos níveis de desempenho sem que se problematize a realidade da população atendida, ou seja, sem que se adicione à equação as condições socioeconômicas e culturais e de subsistência em que as crianças chegam e frequentam à escola, essenciais para que o projeto escolar que temos em nossa sociedade, avaliado em parte pelos testes padronizados, logre êxito.

Como aponta López (2005, p. 132, tradução nossa) parecem estar cada vez mais nítidas “as limitações dos sistemas educativos frente a cenários tão devastados em que seus alunos não contam com condições mínimas que lhes permitam participar do processo educativo”. Para o autor, devemos estar atentos à educabilidade dos alunos, a qual é definida como a capacidade das crianças frequentarem com êxito a escola aproveitando a estrutura educacional disponível.

Nas palavras de Navarro (2004, p. 30, tradução nossa) a educabilidade diz respeito a interrogar a sociedade sobre sua “responsabilidade política na provisão de condições, recursos e oportunidades para que os alunos aprendam e os professores ensinem, especialmente em contextos de pobreza”.

Em nossa perspectiva, a educabilidade se relaciona ao que chamamos de condições de escolarização à medida que se configura como a delimitação das condições necessárias para que a escola desenvolva seu trabalho, sem implicar um descompromisso da instituição com aqueles que não se adequam a certo padrão. Essa noção recoloca no debate os limites da escola, reafirmando que existem condições necessárias para que

crianças e adolescentes percorram de forma mais proveitosa o processo educacional, o que não implica a impossibilidade de fazer algo por aqueles que não as têm. Ou seja, não se quer dizer que sem determinadas condições pré-estabelecidas a escola não vá fazer nada por seus alunos, mas, sim, que existe uma tensão entre os recursos que as crianças têm, os que a escola espera delas (ou exige) e as condições concretas que esta instituição tem e mobiliza para trabalhar com a realidade da população que atende, nem sempre uma equação de resultado positivo.

Não se trata, porém, de esperar um aluno ideal, mas de almejar que a população atendida tenha acesso aos direitos básicos previstos na Constituição brasileira de 1988 em seu artigo sexto, o qual prevê que são direitos sociais de todos os brasileiros “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Brasil, 1988).

Vale ressaltar, todavia, que, como destaca Navarro (2004) em relação à noção de educabilidade, as condições de escolarização são uma dimensão relacional, situacional e aberta e por isso não cabe rotular alguém como educável ou não educável, já que esta é uma condição passível de ações sociais e que nos serve como conceito analítico de uma situação a ser enfrentada pela escola e pelas políticas públicas sociais de forma mais geral, mas não como ferramenta de separação de grupos (os educáveis e os não educáveis), sendo a escola responsável por propor e desenvolver seu trabalho de forma a atender da melhor maneira possível a população que a frequenta, possuindo ou não as condições propícias de escolarização, assumindo seu importante papel na efetivação da qualidade socialmente referenciada.

Reconhecer a existência de condições de escolarização não significa, portanto, voltar à ideia de uma determinação de sucesso ou fracasso escolar a partir da constatação da realidade vivida pelos alunos, muito comum no Brasil durante as décadas de 1960 e 1970, permitindo, hoje, a desculpa pelo trabalho inadequado de muitas escolas em relação a seus estudantes. É, por outro lado, entender que a escola tem responsabilidade compartilhada no desempenho de seus alunos, e que para lograr êxito necessita de condições para o trabalho, as quais devem ser demandadas horizontalmente (dentro da própria instituição e de sua rede) e verticalmente (ao Estado), tanto no âmbito do trabalho pedagógico, propriamente dito, quanto no âmbito das condições objetivas de vida dos estudantes e de suas famílias. Aspecto que depende de forma substancial de uma ação conjunta das políticas sociais.

Internamente, a escola deve ter sempre a preocupação de melhorar o nível de qualidade da educação ofertada aos seus alunos, não só em termos de resultados finais, mas também em relação aos processos escolares, sejam eles pedagógicos ou administrativos.

Na dimensão pedagógica entendemos que a procura da qualidade da escola concentra-se no projeto político pedagógico; currículo; formação continuada dos professores; avaliação, planejamento e execução do processo de ensino-aprendizagem; organização do trabalho didático. Na dimensão administrativa temos tanto a administração de tarefas em que os pontos de atenção da direção voltam-se para a administração burocrática; planejamento; decisão; organização/coordenação; delegação; suporte no trabalho; avaliação de resultados, quanto a administração de pessoas em que a atenção se volta para o desenvolvimento dos profissionais da escola; motivação; reconhecimento; consideração; comunicação e trabalho em equipe (Betini, 2009).

Assim, resumidamente, concordamos com Silva (2009) quando afirma:

No interior da escola, outros elementos sinalizam a qualidade social da educação, entre eles, a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou conselhos escolares. (p. 224)

A articulação dos objetivos pedagógicos (formação integral do aluno) com os objetivos administrativos (tarefas e pessoas) em uma ação conjunta da escola com a participação de todo o seu coletivo, por meio do Projeto Político Pedagógico ou de um plano de ação específico, pode indicar possíveis caminhos a serem seguidos na busca e alcance da qualidade socialmente referenciada.

Garantir a qualidade educacional passa, nesta perspectiva, por agir tanto nas escolas enquanto instituições educativas (em sua ação), quanto nas condições objetivas de vida das crianças (sua subsistência e desenvolvimento sociocultural) sendo, por consequência, agir em suas condições de escolarização.

Pensar nos condicionantes da qualidade socialmente referenciada é, assim, pensar tanto nos fatores internos à instituição, quanto nos externos a ela (tabla 1), tendo em vista que a construção da qualidade social em nossas escolas deve ser um processo de responsabilização partilhada em que todos os atores devem assumir sua responsabilidade no processo, demonstrando compromisso com a formação de nossas crianças e adolescentes.

Tabela 1. Fatores necessários à construção da qualidade educacional

FATORES INTERNOS	Condições pedagógicas	Projeto político-pedagógico desenvolvido para favorecer o trabalho da escola; currículo bem construído; formação continuada dos professores; avaliação, planejamento e execução do processo de ensino-aprendizagem; organização adequada do trabalho didático etc.
	Condições administrativas	Administração de tarefas (administração burocrática; planejamento; decisão; organização/coordenação; delegação; suporte no trabalho avaliação de resultados) e administração de pessoas (desenvolvimento dos profissionais da escola; motivação; reconhecimento; consideração; comunicação e trabalho em equipe)
FATORES EXTERNOS	Condições de subsistência	Moradia, alimentação, saúde
	Condições socioeconômicas e culturais	Acesso a bens e recursos (computador, livros, televisão, passeios, cinema etc.)
	Condições de infraestrutura urbana	Disponibilidade de estrutura urbana e acesso aos serviços públicos (saneamento básico, transporte público, educação pública etc.)
	Condições subjetivas	Acompanhamento por adulto responsável; amparo emocional etc.

Fonte: Organização dos autores.

Embora o quadro anterior não tenha a pretensão de esgotar os diferentes fatores associados às necessidades para a construção e exame da qualidade socialmente referenciada, nem abranger todas as possibilidades para a análise de cada escola,

constitui-se como referência para a observação de diferentes condicionantes da qualidade social, os quais existem e agem de forma particular nas diferentes instituições em dependência de sua realidade, devendo ser apropriados e (re)dimensionados na avaliação de cada instituição de forma não apenas a fortalecer seu autoconhecimento, como de fomentar a modificação de suas ações e percursos.

Acreditamos que a avaliação formativa da escola seja peça fundamental para as mudanças necessárias nesta instituição, já que é a partir desse conhecimento que seus limites e potencialidades vão sendo clarificados e, dessa forma, as possibilidades de ação para reforço das potencialidades e melhoramento dos limites podem ser orquestradas, num movimento de constante negociação entre os atores envolvidos acerca de suas prioridades, mas sempre em vias de atingir o objetivo da qualidade socialmente referenciada da escola que, em primeiro lugar, tem a criança como foco.

5. Algumas considerações

Falar em qualidade requer que façamos o exercício de buscar o ancoradouro ideológico da questão e os fatores que influenciam sua conquista. Assumimos como norte a qualidade socialmente referenciada e não tivemos a pretensão de esgotar a discussão, mas buscar elencar, a partir de nossas pesquisas e discussões, alguns aspectos que acreditamos importantes para sua análise e construção.

Embora a lógica dos negócios, nos últimos anos, tenha pautado a questão da qualidade da educação brasileira, reforçada por políticas públicas implementadas, em especial poderíamos citar as políticas de avaliação em larga escala, observamos que o tema vem sendo motivo de embate. Há certa mobilização das proposições sociais em contraposição à lógica empresarial que busca imprimir o caráter mercadológico na educação, visando as pessoas apenas como produtores e consumidores postos no mercado.

Defendemos o abandono da lógica empresarial à medida que, como vimos discutindo, a qualidade educacional deve transcender a técnica; ela deve abranger aspectos sociopolíticos e filosóficos, dando à educação um sentido fundamentalmente humanístico e não apenas utilitário. Se a qualidade total faz sentido para o mundo dos negócios, ela deixa a desejar quando se trata do campo educacional, já que restringe a formação do indivíduo, visando o trabalho necessário ao mercado, sem sequer se comprometer com uma visão mais ampla do mundo do trabalho e em detrimento de uma atuação social e política no meio em que vive.

Um aspecto importante a se considerar é como as políticas públicas têm conduzido o processo de avaliação da qualidade da educação brasileira, já que embora avaliar a educação seja fundamental para se ter o panorama de sua realidade e contexto, pois será por meio dela que a escola poderá melhorar os seus processos e resultados, esta não pode se restringir apenas a medidas ou indicadores quantitativos, como vem sendo praticado no Brasil. Não somos contra a avaliação da educação pelos poderes públicos, porém advogamos um sistema que contemple também as avaliações internas de cada escola a qual inclua, além dos indicadores normalmente adotados, indicadores qualitativos que poderão abarcar a especificidade de cada contexto escolar e das várias dimensões formativas necessárias quando pensamos na formação do humano.

É importante que o poder público forneça as condições objetivas para que a escola possa trabalhar, assim como que a instituição de ensino aprimore as suas ações, vislumbrando

altos níveis de qualidade social. Defendemos que a negociação é um aspecto essencial na busca por essa qualidade e que esta seja feita não apenas internamente à instituição, mas em cooperação entre Estado e escola, de forma a construir-se como responsabilidade partilhada pela qualidade oferecida à população atendida.

Faz-se necessário, em vias da efetivação da responsabilização partilhada, que tanto o Estado garanta os direitos sociais das crianças já previstos em nossa Constituição Federal, quanto que as escolas assumam seu papel no trabalho com os alunos reais, não transferindo toda a responsabilidade da falta ou do pouco aprendido destes às condições socioeconômicas e culturais de origem, tendo projetos e processos pedagógicos que façam frente às condições adversas, sempre objetivando uma aprendizagem efetiva.

A qualidade social que defendemos para a escola pública brasileira constitui-se, então, em um conjunto de dimensões pedagógicas, culturais, administrativas, socioeconômicas e culturais que precisam ser levadas em consideração pelas políticas públicas educacionais com o objetivo de transformar a educação, de modo especial aquela ofertada às camadas menos favorecidas, em algo que as habilite a ter uma vida social, política, produtiva e criativa mais efetiva.

Falar em qualidade socialmente referenciada requer que façamos o exercício de buscar os fatores que a influenciam, sem perder de vista que a complexidade da realidade requer uma análise ampla e capaz de observar os movimentos de contradição do fenômeno analisado para o qual a perspectiva de processo, e não simplesmente resultado, é essencial.

Referencias

- Almeida, L. C. (2014). *Relação entre o desempenho e o entorno social em escolas municipais de Campinas: A voz dos sujeitos*. (Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 326f).
- Almeida, L. C., Dalben, A. e Freitas, L. C. (2013). O IDEB: Limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, 34(125), 1153-1174. doi:10.1590/s0101-73302013000400008
- Balzan, N. C. (1995). A voz do estudante – Sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. Em N. C. Balzan e J. Dias Sobrinho (Eds.), *Avaliação institucional: Teoria e experiências* (pp. 115-147). São Paulo: Cortez.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, 26(92), 725-751. doi:10.1590/s0101-73302005000300002
- Bello, M. e Villarán, V. (2009). Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. Em N. López (Ed.), *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina* (pp. 115-170). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Betini, G. A. (2009). Indicadores para um plano de ação em avaliação institucional participativa: Uma possibilidade. Em M. R. L. Sordi e E. S. Souza (Ed.), *A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública* (pp. 117-132). Campinas: Millennium Editora.
- Bondioli, A. (Ed.). (2004). *O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cabrito, B. G. (2009). Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? *Cadernos Cedes*, 29(78), 178-200. doi:10.1590/s0101-32622009000200003
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. doi:10.1590/s1413-24782003000300002
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em Educação. *Avaliação*, 3(12), 505-513. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf>
- Dias Sobrinho, J. (1995). Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. Em J. Dias Sobrinho e N. C. Balzan (Eds.), *Avaliação institucional: Teoria e experiências* (pp. 15-35). São Paulo: Cortez Editora.
- Fernández Enguita, M. (1999). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. En P. Gentili e T. T. Silva (Eds.), *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação* (4ª ed., pp. 93-110). Petrópolis/RJ: Vozes.
- Fonseca, M. (2009). Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: Entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Gestão institucional e qualidade social da educação. *Caderno Cedes*, 29(78), 153-177. doi:1590/s0101-32622009000200002
- Franco, M. L. P. B. (1992). Qualidade do ensino: Velho tema, novo enfoque. *Cadernos de Pesquisa*, 83, 64-70.
- Freitas, D. N. (2007). *A avaliação da educação básica no Brasil: Dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas: Autores Associados.
- Freitas, L. C. (2006). *Níveis de avaliação/indicadores. Apresentação de trabalho feita aos pesquisadores do LOED*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Freitas, L. C. (2005). Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. *Educação & Sociedade*, 26(92), 911-933. doi:10.1590/s0101-73302007000300018
- Frigotto, G. (1996). A formação e a profissionalização do educador: Novos desafios. Em T. T. Silva e P. Gentili (Orgs.), *Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo* (pp. 75-85). Brasília: CNTE.
- Gentili, P. (1999). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Em P. Gentili e T. T. Silva (Ed.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação* (pp. 111-117). Petrópolis: Vozes.
- López, N. (2005). Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad. Em I. Hernaiz, E. S. Chávez e V. Villarán (Ed.), *Educación y desarrollo local: Tensiones y perspectivas. Reflexiones sobre experiencias en la región andina* (pp. 131-162). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- López, N. (Ed.). (2009). *De relaciones, actores y territorios: Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Moreira, A. F. B. e Kramer, S. (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, 28(100), 1037-1057. doi:10.1590/s0101-73302007000300019
- Navarro, L. N. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar: Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Paro, V. H. (1997). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Editora Ática.
- Rodrigues, N. (1984). Função da escola de 1º. Grau numa sociedade democrática. *Revista da Associação Nacional de Educação*, 4(8), 17-22.

Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: Algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, 29(78), 216-226. doi:10.1590/s0101-32622009000200005

Vieira, S. L. (1995). Concepções de qualidade e educação superior. *Pró-posições*, 6(1), 105-114.

Breve CV de los autores

Luana Costa Almeida

Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela Universidade Estadual de Campinas-Unicamp (2014), com período de estágio na Universidade Autônoma de Barcelona-Espanha. Mestre em Educação na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores (2008) e graduada em Pedagogia (2004), ambos pela Unicamp. Fez pós-doutorado no Centro de Estudos da Metrópole-CEM/Cebrap (2014/2015). Atualmente atua como Professora do Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí-Univás e como Professora Doutora em RTP na Faculdade de Educação-Unicamp. É pesquisadora colaboradora no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos-LOED-Unicamp, em projeto financiado pelo Observatório da Educação-CAPES e participa do Comitê Editorial da revista Educação & Sociedade.

Geraldo Antonio Betini

Doutor na área de Ensino, Avaliação e Formação de Professores (2009) pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Educação (2002) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1969). Atuou como pesquisador colaborador no Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED) - Faculdade de Educação/UNICAMP. Tem experiência em Educação e Recursos humanos, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação da aprendizagem e institucional. Gestão educacional, Relação escola-entorno.

Evaluación del Proceso de Convergencia Europea desde la Perspectiva de Estudiantes del Máster de Secundaria

European Convergence Process Evaluation from the Perspective of Master's Degree Programme for Secondary Education Students

M^a del Carmen Pegalajar Palomino*

Universidad de Jaén

El proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior ha supuesto una transformación de la estructura organizativa. De este modo, la formación inicial del docente para la etapa de Educación Secundaria se ha organizado en torno al desarrollo de un máster. En este contexto, el punto de vista del estudiante, sus percepciones, expectativas y necesidades suponen un indicador de evaluación de calidad del proceso educativo. Por ello, esta investigación pretende conocer las percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria de la Universidad Católica de Murcia acerca del proceso de convergencia europea. Para ello, se ha utilizado una metodología descriptiva, llevándose a cabo la recogida de datos mediante un cuestionario *ad hoc* (n=252). El alumnado valora favorablemente el proceso de cambio hacia el sistema europeo en Educación Superior. Asimismo, se destaca la existencia de diferencias estadísticamente significativas en sus valoraciones, siendo estas más favorables en estudiantes de más edad así como en aquellos que cursan dicho título por la especialidad de Filología e Idiomas y Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa.

Palabras clave: Máster, Alumno, Sistema de enseñanza, Enseñanza post-obligatoria, Reforma educativa, Evaluación.

European convergence process in higher education has involved an organizational structure transformation. Thus, the initial training of teachers for secondary education stage is organized around the development of a master degree. In this context, the point of view of the student, their perceptions, expectations and needs are an indicator of educational quality assessment process. Thus, this research analyzes perceptions about European convergence process of students of master's degree programme for secondary education from the Catholic University of Murcia. It is used a descriptive methodology, carrying out data collection through an *ad hoc* questionnaire (n=252). Students positively assessed the change process towards the European Higher Education system. Similarly, the existence of statistically significant differences in their rating stands, these being more favorable in older students and those who attend this degree in the specialty of Philology and Languages and Humanities, Social Sciences and Business.

Keywords: Master, Student, Education system, Post-compulsory education, Educational reform, Evaluation.

1. Introducción

La instauración del proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior en España ha supuesto la redefinición y transformación de las estructuras organizativas en un modelo de enseñanza-aprendizaje más flexible, dinámico, creativo e innovador (De Pablos, Colás, González y Jiménez, 2007) pero, a la vez, coherente y sensible a las demandas sociales y necesidades formativas del alumnado (González, 2008). Dicha transformación se concreta, tal y como establecen Gutiérrez-Herrera et al. (2012), en el diseño de un nuevo contexto educativo, social, cultural y tecnológico en que se desenvuelven las instituciones universitarias, el cual ha contribuido a establecer nuevas exigencias en la formación de los universitarios, quienes no solo deben aprender contenidos curriculares propios de su formación, sino nuevas competencias profesionales que permitan ajustarse de forma dinámica a la transformación del escenario social.

La Educación Superior se sitúa, por tanto, ante una concepción del aprendizaje constructivista, basada en el aprendizaje significativo y la autonomía del estudiante, capaz de conocer sus propios procesos cognitivos y controlar su aprendizaje (Olmedo, 2013). De esta forma, enseñanza y aprendizaje se funden mutuamente en una completa y estrecha dinámica, en la que las interacciones se suceden de manera multilateral e indisoluble para mejorar la calidad del proceso educativo (López, Pérez-García y Rodríguez, 2015). Ante esta nueva situación, tal y como afirman Fernández-Molina, González y Del Molino (2011), la nueva metodología y trabajo por competencias que supone el Espacio Europeo de Educación Superior exige al alumno nuevos roles y responsabilidades, llevándole a perfeccionar o modificar competencias, creencias o ideas sobre la Educación Superior y los estudios que realiza. Asimismo, Hargreaves y Shirley (2012) exponen cómo el éxito de las reformas en educación requiere de un mayor compromiso por parte de los agentes implicados, entre los que se encuentran alumnado, profesorado, gestores, etc.

Los cambios estructurales y metodológicos vinculados a la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en la universidad española han convertido la formación docente en un ámbito relevante en las universidades (Perales, Jornet y González-Such, 2014). Así pues, la formación inicial del docente para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria se ha organizado en torno al desarrollo de un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Dicha titulación, más alineada con las prácticas y tendencias de los países de la Unión Europea (Cid, Sarmiento y Pérez, 2012), ha permitido acometer la necesaria renovación del modelo de formación inicial docente (Medina, 2010), paliando algunas de las deficiencias estructurales, organizativas e incluso conceptuales que han venido arrastrando el sistema de formación inicial del profesorado de Secundaria desde 1970 con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (Imbernón, 2007).

Dichos estudios suponen una oportunidad formativa para futuros docentes (González Sanmamed, 2009) centrada en el desarrollo de competencias y conocimientos psicopedagógicos y didácticos más específicos (González, Jiménez y Pérez, 2011); se ha planteado como una alternativa para la contribución a la renovación de la enseñanza (Vilches y Gil-Pérez, 2010). En este proceso, el futuro docente debe conocer los aspectos sociales de la enseñanza a través del apoyo a la formación de la identidad docente (Timostuk y Ugaste, 2010).

Así pues, supone un reto la mejora de la formación de los docentes para la etapa de Educación Secundaria (Puelles, 2009), hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales propias de la función docente (Benso y Pereira, 2003). Este hecho ha provocado un aumento del interés de los investigadores sobre la temática (Manso-Ayuso y Martín, 2014; Pérez y Rodríguez, 2012; Sans de Castro, 2013), tratando de analizar las percepciones del alumnado del Máster de Secundaria acerca del proceso de convergencia europea.

La visión del estudiante, producto de sus percepciones, expectativas y necesidades, sirve como indicador de evaluación de la calidad y, en definitiva, de la mejora en la gestión y el desarrollo de la Educación Superior (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015). De igual modo, Lukas, Santiago, Etxeberria y Lizasoain (2014) definen cómo las valoraciones del alumnado sobre la docencia de su profesorado y sus actuaciones son un indicador de la calidad docente. Desde esta perspectiva, la evaluación debe entenderse como un proceso de intercambio y comprensión de información sobre los acontecimientos que tienen lugar en el aula universitaria, con la finalidad de crear estrategias docentes que mejoren tanto el aprendizaje del alumnado como la formación docente (Alcaraz, Fernández y Sola, 2012).

Así pues, autores como Castaño, Benito, Portela y Rodríguez (2007) y Otero, Ferro y Vila (2012) subrayan cómo la transformación sufrida en el ámbito de la Educación Superior ha mejorado la satisfacción del alumnado respecto al profesorado y la aplicación de conocimientos. Entre las cuestiones más positivamente valoradas destacan la evaluación continua, la relación personalizada con el docente, la posibilidad de estudiar o trabajar en otros países europeos y la disminución de la ratio, a pesar de criticar la obligatoriedad de la asistencia a clase y el exceso de trabajos individuales o en grupo (Carrasco, 2012). En esta misma línea, Serrano y Pontes (2015) destacan cómo la puesta en marcha del máster ha generado buenas expectativas sobre el nuevo modelo formativo, vinculadas al fomento de valores sociales, culturales y educativos en el alumnado.

No obstante, otras investigaciones (Font-Mayolas y Masferrer, 2010; Leo y Cubo, 2012; Méndez, 2008) revelan la escasa información de que dispone el alumnado acerca de la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior, repercutiendo de forma negativa en el rol que estos pueden adoptar dentro del proceso de convergencia europea. Así pues, autores como Coterón, Franco y Gil (2012) han demostrado la valoración negativa del alumnado hacia los cambios introducidos por el nuevo modelo europeo en Educación Superior. En este sentido, Cachón, López, Romero, Zagalaz y González (2015) ponen de manifiesto diferencias entre profesores y alumnos al cuestionar la labor docente y las expectativas de aquellos que se encuentran desarrollando su período formativo.

De igual modo, Benarroch (2011) describe las valoraciones de expertos en la formación de profesores de Educación Secundaria acerca del máster, destacando como principales debilidades la ausencia de criterios de temporalización entre módulos así como la falta de coherencia entre los modelos de enseñanza utilizados y los que se pretenden que los futuros profesores apliquen en sus aulas. No obstante, los propios alumnos perciben la importancia de que el profesor de Educación Secundaria esté formado tanto en aspectos curriculares como afectivos y habilidades relacionales (Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso, 2012). Además, el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre

teoría y práctica en el desarrollo de programas formativos así como con la coordinación entre el profesorado, criticando el desarrollo de prácticas docentes demasiado individualistas (Hernández y Carrasco, 2012).

Tomando como referencia los estudios e investigaciones analizados, se plantea conocer las percepciones de futuros docentes de Educación Secundaria acerca de este nuevo proceso en Educación Superior. Sus evaluaciones deben servir a los profesionales de la educación para conocer las potencialidades y limitaciones del sistema y, de este modo, mejorar la calidad de la educación universitaria en el contexto europeo. Dicho concepto aparece ligado a la idea de excelencia, perfección, adecuación a un propósito pre-establecido o transformación del sistema tal y como establecen Rué, Mateo y Muñoz (2012).

2. Método

Esta investigación pretende conocer las percepciones del alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad Católica de Murcia acerca del proceso de convergencia europea. De igual modo, se pretende analizar la existencia o no de diferencias estadísticamente significativas en dichas valoraciones según la edad del alumnado que cursa dicho título así como la especialidad desde la que realizan el Máster en Formación del Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Para ello, se ha utilizado una metodología de tipo descriptivo, llevándose a cabo la recogida de datos mediante la técnica de la encuesta.

2.1. Descripción de la muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 264 estudiantes matriculados durante el curso 2013-2014 en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Católica de Murcia. La selección de los sujetos se ha realizado a partir de un muestreo probabilístico aleatorio simple, de forma que han participado todos aquellos que al azar respondieron a los cuestionarios enviados ($n=252$). Para el cálculo de la muestra participante se ha utilizado la fórmula para poblaciones con menos de 100.000 sujetos con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación máximo de un 4%. Se trata, por tanto, de una muestra con un tamaño pequeño asociada a una universidad pública, lo que limita la generalización de las conclusiones aportadas en el estudio para otras muestras. En la tabla 1 se presentan algunas de sus características más destacadas.

Tabla 1. Características de la muestra

GÉNERO	Mujeres: 59,1% Hombres: 40,4%
EDAD	20-25 años: 43,3% 26-30 años: 33,7% Más de 30 años: 23,0%
ESPECIALIDAD	Humanidades, Ciencias Sociales y Empresa: 32,7% Ciencia y Tecnología: 27,5% Actividad Física y del Deporte: 20,3% Filología e Idiomas: 17,5% Artes: 2,0%
MOTIVO ACCESO AL MÁSTER	Ser profesor de Educación Secundaria: 75,7% Acceder a estudios de Doctorado: 14,9% Conseguir formación psicopedagógica complementaria: 9,5%

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Instrumento de recogida de datos

La recogida de datos se ha realizado a través del “*Cuestionario sobre las actitudes del alumnado universitario hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*”. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 5 (siendo 1=totalmente en desacuerdo y 5=totalmente de acuerdo), compuesto por seis dimensiones fundamentales: *reestructuración académica en el Espacio Europeo de Educación Superior; planificación docente; convergencia europea en los planes de estudio; organización docente; información académica y especialización de los títulos*. Además, el cuestionario cuenta con un bloque inicial de información identificativa del alumnado con el que se pretende conocer datos como el sexo, la edad, la especialidad y el motivo por el que cursa dicho título.

Una vez la escala se ha construido, se ha realizado el análisis de la fiabilidad y validez del instrumento. Así pues, y para comprobar la validez de contenido, se ha contado con una docena de expertos universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Jaén y Granada, a los que se les pidió que valoraran y validaran la pertinencia de cada ítem del cuestionario, estableciendo las consideraciones oportunas para su mejora en cuanto a la pertinencia de los ítems, ambigüedad, redacción y otros aspectos de interés.

Una vez las sugerencias de los expertos se incorporaron en la escala, se aplicó la escala a una muestra piloto conformada por cincuenta estudiantes de tercer curso del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén, los cuales no han sido incorporados en la muestra final de este estudio. Dicha prueba pretende conocer el grado de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado y analizar la validez de constructo. Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de 0.72 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 2149.940 ($p=.000$). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se considera que las respuestas están sustancialmente relacionadas. El análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia de seis factores que explican el 52,44% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .625 y .838. Dichos factores coinciden con las seis dimensiones del cuestionario anteriormente descritas y que pretenden analizar las percepciones del alumnado universitario acerca del proceso de convergencia europea en Educación Superior.

Por su parte, el estudio de la fiabilidad confirma la alta consistencia interna del instrumento al alcanzar el coeficiente Alfa de Cronbach el valor de .934, lo que indica que la escala diseñada es muy confiable. Además, para el método de las dos mitades se obtiene para la primera parte un valor de .884 y para la segunda un valor de .910, lo que vuelve a corroborar los resultados obtenidos en el procedimiento anterior.

3. Resultados

3.1. Análisis descriptivo

A nivel general, y tras el análisis de la media global del cuestionario, se aprecian resultados positivos por parte del alumnado encuestado ($M=3,52$; $SD=,954$). La muestra valora de manera favorable el proceso de cambio hacia el sistema europeo en Educación Superior. Además, y al comparar las medias para cada dimensión (tabla 2), se considera cómo los mejores resultados corresponden con las valoraciones del alumnado hacia las

posibilidades de especialización de que disponen para el título que están cursando ($M=3,84$; $SD=,900$), así como sus percepciones hacia la planificación docente llevada a cabo en dicho máster ($M=3,64$; $SD=,962$) y la nueva reestructuración académica de Educación Superior desarrolladas gracias al proceso de convergencia europea ($M=3,61$; $SD=0,954$). También se han obtenido resultados favorables para las percepciones del alumnado hacia la planificación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje ($M=3,55$; $SD=1,142$), información académica acerca del máster que cursan ($M=3,37$; $SD=,851$) y conocimiento acerca del proceso de convergencia europea en dicho plan de estudios ($M=3,30$; $SD=,845$).

Tabla 2. Análisis de medias globales para cada dimensión

	M	SD
Reestructuración académica en el EEES	3,61	,954
Planificación docente	3,64	,962
Convergencia europea en los planes de estudio	3,30	,845
Organización docente	3,55	1,142
Información académica	3,37	,851
Especialización de los títulos	3,84	,900

Fuente: Elaboración propia.

Para el factor “Reestructuración académica en el EEES” (tabla 3), los resultados obtenidos por el alumnado son bastante favorables. El único aspecto en el que los estudiantes del Máster de Secundaria se muestran menos convencidos es el hecho de que la nueva reestructuración de las titulaciones en grado y máster haya supuesto una mejora de la educación universitaria ($M=2,96$; $SD=1,170$). Así pues, y desde la perspectiva del alumnado, se cuestiona la repercusión del proceso de convergencia europea en la enseñanza universitaria, lo cual ha supuesto la modificación de la actual estructura del sistema en Educación Superior. Una de las principales repercusiones ha sido la modificación flexible de los grados (con cuatro años de duración) y los másteres (con una duración de un año), los cuales tienden a converger con la mayoría de los países europeos.

No obstante, consideran que la distribución del plan de estudios del Máster de Secundaria les permite desarrollar un proceso de enseñanza de calidad ($M=3,50$; $SD=0,913$), valorándolo de manera positiva ($M=3,61$; $SD=,942$). Del mismo modo, avalan la importante labor desempeñada por la facultad ($M=3,65$; $SD=,934$) y la propia universidad ($M=3,83$; $SD=,877$) así como la calidad de la enseñanza del máster que cursan ($M=3,69$; $SD=,926$). Al tratarse de estudiantes de posgrado, su experiencia previa con otros estudios universitarios permite dar a conocer determinados indicadores prácticos que definan el concepto de mejora educativa en el sistema universitario, desde el prisma de la calidad e innovación docente.

En cuanto al profesorado, los estudiantes consideran que este cumple con sus expectativas formativas ($M=3,74$; $SD=,924$) y necesidades educativas ($M=3,80$; $SD=,946$), siendo las guías docentes las que permiten un mayor conocimiento de la asignaturas ($M=3,77$; $SD=,860$). Estas suponen un manual fundamental de la asignatura elaborado por el docente y que contiene información acerca de los objetivos, contenidos, tareas y actividades, bibliografía, temporalización, etc., lo que facilita el proceso de aprendizaje del alumnado, poniendo a su disposición información de calidad para su mejor desempeño académico. A su vez, el docente permite dar a conocer aspectos

fundamentales de la enseñanza que facilitan la planificación, organización y reflexión previa al desarrollo del proceso.

Tabla 3. Análisis descriptivo del factor “Reestructuración académica en el EEES”

ÍTEMS	M	SD
La reestructuración de las titulaciones en Grado y Máster mejora la calidad de la educación universitaria	2,96	1,170
La distribución del plan de estudios del máster permite desarrollar un proceso de enseñanza de calidad	3,50	,913
Mi valoración acerca del plan de estudios del máster es positiva	3,61	,942
La facultad desempeña una labor importante en el plan de estudios del máster	3,65	,934
La enseñanza recibida en el máster es de calidad	3,69	,926
En líneas generales, el profesorado del título cumple con mis expectativas formativas	3,74	,924
Las guías docentes me permiten un mayor conocimiento de las asignaturas	3,77	,860
Percibo que el profesorado del título da respuesta a las necesidades educativas del alumnado	3,80	,946
En líneas generales, mi valoración sobre la universidad es positiva	3,83	,877

Fuente: Elaboración propia.

Para el factor “Planificación docente” (tabla 4), el ítem que ha obtenido una puntuación media más baja es el relacionado con el desarrollo de asignaturas impartidas entre varios profesores ($M=3,33$; $SD=,988$). El alumnado considera que el reparto de los créditos entre varios docentes perjudica la docencia, pues debe existir una clara conexión entre ambos para la adecuada organización de la asignatura. No obstante, el alumnado del Máster de Secundaria de la Universidad Católica de Murcia sostiene cómo el sistema de evaluación utilizado por el profesorado contribuye al desarrollo de su aprendizaje ($M=3,60$; $SD=,940$). Igualmente, valora otros aspectos tales como: el planteamiento de diferentes tipos de actividades para favorecer la adquisición de competencias en el alumnado ($M=3,60$; $SD=,930$); el desarrollo de un clima empático profesor-alumno ($M=3,61$; $SD=,966$); la adecuación de la metodología a las características del alumnado ($M=3,64$; $SD=,928$); la utilización adecuada de recursos materiales ($M=3,64$; $SD=,973$); el desarrollo de tutorías ($M=3,64$; $SD=,960$); la utilización de referencias bibliográficas actuales y de fácil acceso ($M=3,79$; $SD=,934$) así como de espacios virtuales ($M=3,85$; $SD=,927$). Se trata de aspectos vinculados al desarrollo de una metodología participativa, capaz de centrar el interés sobre la actividad del alumnado, teniendo en cuenta sus características e intereses individuales.

Para el factor “Convergencia europea en los planes de estudio” (tabla 5), los resultados obtenidos revelan cómo los estudiantes del Máster de Secundaria consideran que, gracias al proceso de Bolonia, los nuevos planes de estudio mejoran su formación en competencias ($M=3,14$; $SD=,996$) y contribuyen a la formación y desarrollo profesional del estudiante para su inserción socio-laboral ($M=3,17$; $SD=,991$), movilidad entre universidades europeas ($M=3,18$; $SD=1,058$) y aprendizaje de una lengua extranjera ($M=3,20$; $SD=1,186$). Se trata de cuestiones de vital importancia para lograr un aprendizaje competitivo que permita el desarrollo y la empleabilidad del alumnado a escala internacional.

No obstante, se muestran más convencidos acerca de las potencialidades de los nuevos planes de estudio para la homogeneización de los estudios universitarios a nivel europeo ($M=3,21$; $SD=,983$), la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje ($M=3,40$; $SD=,892$) y el trabajo autónomo del alumno ($M=3,42$; $SD=1,059$).

Finalmente, se destaca que el alumnado considera necesaria la reducción de la ratio ($M=3,44$; $SD=1,128$), a pesar de valorar adecuadamente las instalaciones ofrecidas por la universidad ($M=3,77$; $SD=1,070$) y el Prácticum como complemento para su formación académica ($M=4,02$; $SD=,979$).

Tabla 4. Análisis descriptivo del factor “Planificación docente”

ÍTEMS	M	SD
Las asignaturas impartidas entre varios profesores facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,33	,988
El sistema de evaluación utilizado ha contribuido al desarrollo de mi aprendizaje	3,60	,940
El profesorado plantea diferentes tipos de actividades para una mejor adquisición de las competencias	3,60	,930
La relación profesor-alumno permite crear un clima empático para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje	3,61	,966
La metodología empleada por el profesor se adecúa a las características del alumnado	3,64	,928
Los recursos materiales de los que dispone el profesorado son suficientes y adecuados	3,64	,973
Las tutorías facilitan la comprensión y asimilación de contenidos propios del título	3,64	,960
En general, el profesorado utiliza referencias bibliográficas actuales y de fácil acceso	3,79	,934
El profesorado utiliza de manera adecuada los espacios virtuales para difundir materiales y fomentar la enseñanza virtual	3,85	,927

Fuente: Elaboración propia.

Sin duda, se trata de aspectos generales vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior, lo que exige tener en cuenta dicha valoración a partir de los referentes y creencias que posee el alumnado acerca del concepto “planificación docente”. No obstante, supone un elemento de interés conocer la valoración del alumnado, pues es el principal agente educativo, destinatario directo del quehacer docente en el aula universitaria y al que se debe tener en consideración al proponer determinadas reformas que afectan al sistema universitario.

Tabla 5. Análisis descriptivo del factor “Convergencia europea en los planes de estudio”

ÍTEMS	M	SD
Los nuevos planes de estudios mejoran la formación en competencias del alumnado universitario	3,14	,996
Los nuevos planes de estudio contribuyen a la formación y al desarrollo profesional de los estudiantes de cara a la inserción socio-laboral	3,17	,991
La nueva normativa europea ha posibilitado la movilidad de los estudiantes en las universidades	3,18	1,058
La nueva normativa europea sobre educación universitaria ha contribuido al aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado universitario	3,20	1,186
La adaptación de los planes de estudio al contexto europeo ha favorecido la homogeneización de los estudios universitarios a nivel europeo	3,21	,983
La nueva normativa europea fomenta la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje	3,40	,892
Los nuevos planes de estudio favorecen el trabajo autónomo del estudiante	3,42	1,059
Considero que debería reducirse el número de alumnos por grupo	3,44	1,128
Las instalaciones de la universidad son adecuadas y se adaptan a mis necesidades	3,77	1,070
El Prácticum complementa mi formación académica	4,02	,979

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al factor “Organización docente” (tabla 6), los resultados revelan la inquietud de los estudiantes del Máster de Educación Secundaria ante el nuevo sistema de créditos ($M=2,96$; $SD=1,260$), así como el número de convocatorias establecidas para los exámenes ($M=3,12$; $SD=1,152$). No obstante, se muestran favorables ante la adecuación del calendario de exámenes a sus necesidades e intereses ($M=3,48$; $SD=1,072$) y consideran que el calendario académico del título facilita su aprendizaje ($M=3,60$; $SD=,940$). De este modo, el actual sistema de créditos ECTS y las calificaciones a nivel europeo favorecen el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad internacional al tiempo que permite la colaboración entre universidades y el aprendizaje a lo largo de la vida para el alumnado.

Finalmente, se destaca cómo el alumnado de dicho título considera que su participación contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje ($M=3,73$; $SD=,923$), manifestando existir coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas ($M=3,82$; $SD=,912$) y realzando la figura del tutor de Prácticum como conexión entre el centro educativo y la universidad ($M=4,04$; $SD=1,015$). Se apuesta, desde este punto de vista, por el desarrollo de la competencia de “aprender a aprender”, frente a la acumulación memorística de información.

Centrados en la “Información académica” (tabla 7), los resultados obtenidos revelan cómo el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra muy convencido acerca de la información recibida sobre los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para sus estudios universitarios ($M=2,84$; $SD=1,160$). De igual modo, afirman no haber recibido demasiada información sobre los nuevos planes de estudio a través de cualquier medio ajeno a la universidad ($M=2,94$; $SD=1,193$). La estructura organizativa modificada en Educación Superior gracias al proceso de convergencia europea ha permitido la información para los agentes impulsores de tales cambios, dejando en un segundo plano la comunicación con el alumnado, siendo este el principal agente educativo del quehacer docente.

Tabla 6. Análisis descriptivo del factor “Organización docente”

ÍTEMS	M	SD
Conozco íntegramente el nuevo sistema de créditos	2,96	1,260
El número de convocatorias de los exámenes de las asignaturas del máster es suficiente	3,12	1,152
El calendario de exámenes se adecúa a mis intereses y necesidades académicas	3,48	1,072
El calendario académico del título facilita el aprendizaje del alumnado universitario	3,60	,940
La participación del alumnado contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje	3,73	,923
En general, existe coherencia entre los contenidos teóricos y las prácticas de las asignaturas	3,82	,912
Considero fundamental la figura del tutor de Prácticum para que haya una conexión entre el centro educativo y la universidad	4,04	1,015

Fuente: Elaboración propia.

A pesar de todo, los estudiantes encuestados se muestran satisfechos con la información que disponen acerca de los aspectos académicos del título que cursan ($M=3,63$; $SD=,931$), afirmando conocer las competencias propias del título ($M=3,73$; $SD=,924$) así como los resultados de aprendizaje ($M=3,76$; $SD=,891$).

Tabla 7. Análisis descriptivo del factor “Información académica”

ÍTEMS	M	SD
Desde la universidad, se me ha informado acerca de los nuevos planes de estudio y sus implicaciones para mis estudios	2,84	1,160
He recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio de la Educación Superior por cualquier medio ajeno a la universidad	2,94	1,193
Dispongo de suficiente información sobre los aspectos académicos del título que estoy cursando	3,63	,931
Conozco las competencias del título que estoy cursando	3,73	,924
Conozco los resultados de aprendizaje del título que estoy cursando	3,76	,891

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las posibilidades de especialización del título (tabla 8), el alumnado del Máster de Educación Secundaria considera que los nuevos planes de estudio permiten la especialización de su formación académica ($M=3,48$; $SD=,977$). Así pues, afirman conocer dichas posibilidades ($M=4,00$; $SD=,968$) considerando cómo el Trabajo Fin de Máster contribuye a alcanzar las competencias propias del título ($M=4,04$; $SD=1,015$).

Tabla 8. Análisis descriptivo del factor “Especialización del título”

ÍTEMS	M	SD
Considero que los nuevos planes de estudio permiten una mayor especialización en mi titulación	3,48	,977
Conozco las diferentes posibilidades de especialización establecidas por la universidad en el título que estoy cursando	4,00	,968
El Trabajo Fin de Grado/Máster me permite alcanzar las competencias del título	4,04	1,015

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Diferencia de medias

El análisis de varianza realizado (ANOVA) revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas para algunos de los ítems del cuestionario (tabla 9). Por un lado, y teniendo en cuenta la edad del alumnado, las diferencias se localizan en las valoraciones de los estudiantes del Máster de Secundaria a la hora de considerar la contribución de la nueva normativa europea hacia el aprendizaje de una lengua extranjera ($F_{(2,248)}=3,186$, $p=,043$). De igual modo, se aprecian diferencias en las percepciones del alumnado al analizar si estos han recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio por cualquier medio ajeno a la propia institución universitaria ($F_{(2,248)}=3,932$, $p=,021$). Así pues, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las percepciones del alumnado al considerar la calidad de la enseñanza recibida en el máster ($F_{(2,247)}=5,289$, $p=,006$) así como el uso que el profesorado de dicho título hace de referencias bibliográficas actualizadas y de fácil acceso ($F_{(2,247)}=4,565$, $p=,011$).

No obstante, la prueba de Tukey realizada a posteriori revela cómo dichas diferencias se sitúan entre el alumnado más joven que acaba de terminar sus estudios universitarios (cuyas edades oscilan entre los 20-25 años) y aquel otro de mayor edad (entre 26 y 30 años o más de 31 años) y ha accedido ya al mercado laboral o, por el contrario, desea complementar su formación académica. En este caso, y tal y como se muestra en la tabla adjunta, las valoraciones resultan ser más favorables para aquellos estudiantes del máster que poseen más edad, superando los 26 años.

Tabla 9. ANOVA según la edad del alumnado del Máster de Secundaria

ÍTEMS	M.			ANOVA	TUKEY
	20/25	26/30	+31		
La nueva normativa europea sobre educación universitaria ha contribuido al aprendizaje de una lengua extranjera en el alumnado universitario	2.99*	3.41*	3.26	.043*	20/25-26/30
He recibido informaciones acerca de los nuevos planes de estudio por cualquier medio ajeno a la universidad	2.75*	3.22*	2.88	.021*	20/25-26/30
La enseñanza recibida en el máster es de calidad	3.57*	3.61	4.04*	.006*	20/25-+31
En general, el profesorado utiliza referencias bibliográficas actuales y de fácil acceso	3.63*	3.80	4.09*	.011*	20/25-+31

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, y teniendo en consideración la especialidad por la que el alumnado cursa este Máster en Secundaria, el análisis de varianza (ANOVA) realizado revela diferencias estadísticamente significativas en sus percepciones (tabla 10). Así pues, dichas diferencias se sitúan en las valoraciones del alumnado a la hora de considerar la adecuación del calendario académico ($F_{(4,244)}=2,438$, $p=,048$), la calidad de la enseñanza recibida ($F_{(4,244)}=3,057$, $p=,017$) y la participación del alumnado para la contribución del proceso de enseñanza-aprendizaje ($F_{(4,243)}=2,920$, $p=,022$). Finalmente, se destaca cómo las diferencias se sitúan a la hora de valorar el planteamiento, por parte del profesorado, de distintos tipos de actividades para mejorar la adquisición de competencias en el alumnado ($F_{(2,245)}=3,780$, $p=,005$) así como la adecuación de los recursos materiales a utilizar en el aula ($F_{(4,246)}=4,393$, $p=,002$).

Además, la prueba de Tukey realizada a posteriori revela cómo las percepciones del alumnado hacia el proceso de convergencia europea resultan más favorables para aquellos que cursan dicho título desde las especialidades de Filología e Idiomas y Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa, frente a aquellos otros que lo hacen por las especialidades de Ciencia y Tecnología, Actividad Física y del Deporte y Artes.

Tabla 10. ANOVA según la especialidad del alumnado del Máster de Secundaria

ÍTEMS	M.					ANOVA	TUKEY
	CT	HUM	FI	AFD	A		
El calendario académico del título facilita el aprendizaje del alumnado universitario	3.38*	3.68	3.91*	3.53	3.40	.048*	CT-FI
La enseñanza recibida en el máster es de calidad	3.70*	3.74	3.98*	3.47	2.80	.017*	CT-FI
La participación del alumnado contribuye a la mejora del proceso de aprendizaje	3.78	3.82	3.93*	3.43*	3.00*	.022*	AFD-FI; A-FI
El profesorado plantea diferentes tipos de actividades para una mejor adquisición de las competencias	3.51	3.67*	3.93	3.41*	2.60	.005*	HUM-AFD
Los recursos materiales de que dispone el profesorado son suficientes y apropiados	3.49	3.83*	3.98	3.31*	3.20	.002*	HUM-AFD

CT: Ciencia y Tecnología; HUM: Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa; FI=Filología e Idiomas; AFD: Actividad Física y del Deporte; A: Artes.

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

Esta investigación permite conocer las percepciones del alumnado del Máster en Formación del Profesorado acerca del proceso de convergencia europea. La evaluación que estos agentes educativos hacen del proceso formativo supone un elemento de vital importancia para la calidad y mejora de la Educación Superior, entendida esta como un proceso de búsqueda hacia la excelencia, la perfección y/o la adecuación a un propósito pre-establecido que promueve la transformación del sistema universitario.

Así pues, y tras el análisis de los resultados, se destaca la indiferencia del alumnado al considerar la mejora de la educación universitaria gracias a la nueva reestructuración de las titulaciones en grados y másteres. Del mismo modo, Coterón, Franco y Gil (2012) aluden a la valoración negativa del alumnado hacia los cambios introducidos en el sistema universitario español gracias al proceso de convergencia europea. Además, se insiste en el desconocimiento del alumnado ante el nuevo sistema de créditos ECTS. Estos datos guardan relación con los aportados en distintas investigaciones (Font-Mayolas y Masferrer, 2010; Leo y Cubo, 2012; Méndez, 2008), las cuales revelan la escasa información de que dispone el alumnado acerca de la instauración del proceso de convergencia europea en Educación Superior.

No obstante, la valoración del alumnado sobre la actuación docente es un indicador de calidad (Lukas et al., 2014). De este modo, el alumnado encuestado valora de forma positiva la universidad así como el plan de estudios de su titulación; a su vez, realza la importancia del Prácticum así como del tutor de Prácticum como complemento para su formación académica. Estos resultados contradicen los presentados por Hernández y Carrasco (2012), para quienes el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para el título que están cursando, la vinculación entre la teoría y la práctica en el desarrollo de programas formativos así como con la coordinación entre el profesorado.

Los encuestados sostienen cómo los nuevos títulos mejoran la formación en competencias del alumnado, amplían las posibilidades de inserción socio-laboral, movilidad de los estudiantes, etc. Sin embargo, subrayan la falta de información sobre los nuevos planes de estudio, a pesar de conocer la descripción de las competencias y resultados de aprendizaje expuestos en las guías docentes del título que están cursando y estar de acuerdo con la adecuación de las posibilidades de especialización que les ofrece dicho título de posgrado.

El alumnado encuestado refleja su malestar hacia el desarrollo de asignaturas impartidas por varios profesores, pues consideran que esto no facilita su aprendizaje. De distinto modo, considera adecuado el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje puesto en marcha desde dicha institución: sistema de evaluación, actividades, relación profesor-alumno, metodología, recursos utilizados, etc. Dichas percepciones entran en contradicción con las valoraciones de expertos en formación de profesores de Educación Secundaria descritas por Benarroch (2011). Estos critican la ausencia de criterios de temporalización entre módulos así como la falta de coherencia entre los modelos de enseñanza utilizados y lo que dichos profesionales deben aplicar en el aula.

Además, dicha investigación concluye cómo es el alumnado de mayor edad quien muestra unas percepciones más favorables hacia el proceso de convergencia europea. El hecho de haber realizado estudios universitarios anteriormente sujetos a otros sistemas

educativos y planes de estudio tradicionales permite al alumnado establecer comparaciones más objetivas basadas en el análisis de la realidad y la experiencia formativa.

Igualmente, cabe preguntarse el nivel de exigencia establecido por el alumnado al cursar dichos estudios de posgrado, lo cual puede influir en sus valoraciones acerca del actual proceso de convergencia europea. Ello implica un mayor peso para el trabajo autónomo del alumnado, la diversificación de actividades de aprendizaje, el planteamiento didáctico de la tutoría, el uso de las TIC, etc. (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). El alumnado de mayor edad aboga por el establecimiento de un sistema de Educación Superior basado en el trabajo activo del alumnado, capaz de manipular el conocimiento, actualizarlo, seleccionar lo que es apropiado para cada situación, aprender de forma permanente, entender lo que se aprende y extrapolarlo a nuevos contextos (Esteve, 2003). No obstante, y en contraposición a los resultados obtenidos, el alumno más joven se muestra reacio a los cambios en el sistema universitario español y prefiere limitarse a ser receptor y reproductor de conocimientos transmitidos por el profesor (Gargallo, Suárez y Ferreras, 2007; Pozo y Pérez, 2009).

En cuanto a la especialidad por la que cursar dicho Máster, los resultados demuestran cómo el alumnado de las áreas de Filología e Idiomas y Humanidades, Ciencias Sociales y de la Empresa muestra unas percepciones más favorables hacia el proceso de convergencia europea que el alumnado que lo hace por la especialidad de Ciencia y Tecnología, Actividad Física y del Deporte y Artes. Ello puede estar debido al hecho de que el alumnado propio de la especialidad de Humanidades ha desarrollado estudiantes universitarios anteriores vinculados al ámbito de la educación, por lo que es capaz de analizar dicho cambio en el sistema universitario español con un mayor conocimiento que aquel otro cuyos estudios universitarios iniciales estuvieron referidos al ámbito de las Ciencias, el Deporte o las Artes.

Sin duda, un estudio de enorme interés que permite analizar las percepciones hacia el proceso de convergencia europea en estudiantes del Máster de Educación Secundaria. Así pues, y a través del análisis de tales valoraciones, el sistema universitario podrá establecer mapas de indicadores que reflejen las principales demandas e inquietudes del alumnado para así dar respuesta a las mismas; de este modo, sus valoraciones deben servir como indicador de la calidad de la gestión y desarrollo de la Educación Superior (Álvarez, Chaparro y Reyes, 2015). No obstante, la escasa muestra con la que se ha llevado a cabo esta investigación no nos permite garantizar la generalización de los resultados a otras muestras. Al mismo tiempo, el uso exclusivo del cuestionario como instrumento de recogida de datos puede generar problemas de deseabilidad social y sinceridad al cumplimentarlo.

Carrasco (2012) destaca cómo entre las cuestiones más valoradas por el alumnado se encuentran la evaluación continua, la relación personalizada con el docente, la posibilidad de estudiar o trabajar en otros países europeos, la disminución de la ratio, etc. Por ello, y de cara a futuras investigaciones, se plantea explorar dichos indicadores a fondo, valorando las percepciones del alumnado hacia estos aspectos y su implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Además, puede resultar interesante conocer las valoraciones del profesorado que imparte docencia en dicho título para, de este modo, contrastar la información arrojada y establecer sugerencias de mejora. Asimismo, se pretende comparar dichas percepciones en

alumnado de Posgrado con aquellos otros que se encuentran realizando estudios de grado para poder comparar tales valoraciones.

Referencias

- Alcaraz, N., Fernández, M. y Sola, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Álvarez, J., Chaparro, E. M. y Reyes, D. E. (2015). Estudio de la satisfacción de los estudiantes con los servicios educativos brindados por instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en Profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benso, M. C. y Pereira, M. C. (Eds.). (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidad de Vigo.
- Carrasco, C. (2012). ¿Cómo se está aplicando el Plan Bolonia? Una visión crítica de los alumnos de segundo curso del Grado de Psicología. En L. del Río e I. Teva (Comps.), *IX Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 532-537). Granada: Asociación Española de Psicología Conductual.
- Castaño, E., Benito, A., Portela, A. y Rodríguez, R. M. (2007). Repercusiones en los alumnos de primer curso de la implantación del Espacio Europeo. *Revista Complutense de Educación*, 18(1), 199-216.
- Cachón, J., López, I., Romero, S., Zagalaz, M. L. y González, C. (2015). Opinión de docentes y estudiantes del máster de secundaria sobre las aportaciones de este a la formación del profesorado, la calidad docente y los intereses personales. *Magister*, 27(1), 1-10. doi:10.1016/j.magis.2015.03.001
- Cid, A., Sarmiento, J. A. y Pérez, A. (2012). Las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que realizaron el CAP y el Máster de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo. *Revista de Investigación en Educación*, 10(1), 100-114.
- Coterón, J., Franco, E., y Gil, J. (2012). Opinión del alumnado sobre la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en estudios de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 191-206. doi:10.5209/rev_rced.2012.v23.n1.39109
- De Pablos, J., Colás, P., González, T. y Jiménez, R. (2007). La adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. Un procedimiento metodológico para el diseño de planes estratégicos. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 533-554.
- Esteve, J. M. (2003). *La Tercera Revolución Educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Fernández-Molina, M., González, V. y Del Molino, G. (2011). Perfil del alumnado universitario de Educación Infantil. Un estudio descriptivo desde los inicios del Espacio Europeo de Educación Superior hasta los Estudios de Grado. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 187-203.

- Font-Mayolas, S. y Masferrer, L. (2010). Conocimientos y actitudes de estudiantes universitarios respecto al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3(2), 88-96.
- Gargallo, B., Suárez, J. y Ferreras, A. (2007): Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 421-441.
- González, J. C., Jiménez, J. R. y Pérez, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85.
- González, M. T. (2008). Educación para la ciudadanía: Implicaciones para el centro escolar como organización. En Sociedad Española de Pedagogía (Eds.), *Educación ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía* (pp. 277-298). Zaragoza: Autor.
- González-Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Gutiérrez-Herrera, J. A., Guadalupe, M. A., Santamaría, D., Cifuentes, G., Ramírez, M. I., Schnarch, D., Acevedo, S., Gómez, L. A., Fernanda, M. A., Rodríguez, E. F. y Díaz, J. D. (2012). La evaluación como camino en la cultura pedagógica y el mejoramiento de la labor docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 265-283.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, M. J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: Fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Leo, M. y Cubo, S. (2012). El Espacio Europeo de Educación Superior. Actitudes del alumnado de la Universidad de Extremadura. *Campo Abierto*, 31(1), 29-50.
- López, M. C., Pérez-García, M. P. y Rodríguez, M. J. (2015). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 179-194.
- Lukas, J. F., Santiago, K., Etxeberria, J. y Lizasoain, L. (2014). Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior de un cuestionario de opinión del alumnado sobre la docencia de su profesorado. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(1), 1-20. doi:10.7203/relieve.20.1.3812
- Manso-Ayuso, J. y Martín, E. (2014). Valoración del Máster de Formación de Profesorado de Secundaria: Estudio de casos en dos universidades. *Revista de Educación*, 364, 145-169.
- Medina, A. (2010). Problemas emergentes en la formación inicial del profesorado de secundaria. En I. González (Coord.), *El nuevo profesor de secundaria. La formación docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 135-150). Barcelona: Graó.
- Méndez, R. M. (2008). Los jóvenes universitarios y su (des)orientación ante los nuevos retos que plantea el EEES. *Educatio Siglo XXI*, 26, 197-224.
- Olmedo, E. M. (2013). Enfoques de aprendizaje de los estudiantes y metodología docente: Evolución hacia el nuevo sistema de formación e interacción propuesta en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 411-429. doi:10.6018/rie.31.2.133501

- Otero, M. C., Ferro, C. y Vila, M. (2012). Satisfacción del alumnado ante la implantación del modelo del EEES. Análisis comparativo. *Hekademos: Revista educativa digital*, 12, 35-42.
- Perales, M. J., Jornet, J. M. y González-Such, J. (2014). Tendencias en las políticas de formación y evaluación del profesorado en la Educación Superior en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 53-54.
- Pérez, E., y Rodríguez, J. (2012). Reflexiones del alumnado del Máster de Secundaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Riaices*, 0(1), 31-50.
- Pozo, J. I. y Pérez, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Puelles, M. (Coord.). (2009). *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., Freitas, A. y Valdivieso, J. A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 389-396.
- Rué, J., Mateo, P. y Muñoz, A. (2012). *Informe sobre la evaluación de la calidad de la docencia en las universidades españolas*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona / Red Estatal de Docencia Universitaria (RED-U).
- Sans de Castro, R. (2013). Experiencia y valoración del máster de secundaria. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 73, 65-72.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2015). Expectativas ante la formación inicial entre el alumnado del Máster de Profesorado en Enseñanza Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 489-505. doi:10.6018/rie.33.2.203471
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 443-474.
- Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1563-1570. doi:10.1016/j.tate.2010.06.008
- Vilches, A. y Gil-Pérez, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666.

Breve CV de la autora

M^a del Carmen Pegalajar Palomino

Doctora por la Universidad de Jaén. Licenciada en Psicopedagogía y Diplomada en Maestro, especialidad en Educación Primaria. Máster en Educación Especial por la Universidad de Huelva. Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación están centradas en la atención a la diversidad y la formación del docente. E-mail: mcpegala@ujaen.es

Expectativas da Avaliação Docente na Educação Superior Brasileira. Um Estudo com os Envolvidos em uma Instituição de Ensino Pública

Expectations for Professor Evaluation in Brazilian Higher Education. A Study with Stakeholders in a Public Institution

Ana Cléa Gomes de Sousa¹, Wagner Bandeira Andriola² e Alberto Sampaio Lima^{*2}

¹Instituto Federal do Ceará ²Universidade Federal Do Ceará

Neste artigo apresentam-se os resultados de uma investigação que teve como objetivo analisar as expectativas dos alunos, professores e gestores na avaliação docente de uma instituição de ensino superior. A fundamentação teórica da pesquisa foi baseada em revisão de literatura sobre as dificuldades e potencialidades acerca da temática estudada. No que concerne aos procedimentos metodológicos, além do caráter descritivo, foi adotada a abordagem quali-quantitativa, buscando-se a integração dos dois enfoques por meio da triangulação entre métodos, onde se utilizou da combinação da entrevista semiestruturada com o questionário para a coleta dos dados. Os resultados da pesquisa evidenciaram que há fragilidades no protocolo avaliativo investigado, assim como no cerne das expectativas dos envolvidos encontra-se a urgência de elevar a eficiência do uso dos resultados oriundos da avaliação de professores.

Palavras-chave: Avaliação de professores, Educação superior, Avaliação institucional, Avaliação do ensino.

This article is the result of an investigation which aims analyze the expectations of students, professors and managers in teacher evaluation of an institution of higher education. The theoretical foundation is guided from a literature review addressing the difficulties and potentialities about the topic studied. Regarding the methodological procedures, beyond the descriptive character, the investigation adopted the qualitative and quantitative approach, seeking the integration of the two approaches by triangulation among methods, using the combination of semi-structured interviews with the questionnaire to collect data. Results showed that there are weaknesses in the evaluative protocol investigated, well as at the heartwood of stakeholders' expectations is the urgency of raising the efficiency of forms and uses of results from the evaluation of professors based on students' opinions.

Keywords: Professor evaluation, Higher education, Institutional evaluation, Teaching evaluation.

*Contacto: albertosampaio@ufc.br

1. Introdução

A avaliação é um tema de grande relevância para a educação superior, pois está circunscrita na esfera das políticas públicas de educação, efetivando-se como ferramenta estratégica da administração pública no que tange aos processos de fiscalização e promoção da qualidade da educação superior no País (Andriola, 1999). Em consulta à literatura especializada, destacam-se temas recorrentes sobre a temática supramencionada, tais como a questão da autonomia universitária, a vinculação expansão-avaliação-financiamento, a universalização do ensino superior, a avaliação institucional, a qualidade da educação e a avaliação de desempenho docente como suporte para melhoria educacional (Amaral, 2009; Bertolin, 2009; Ristoff, 2011; Sobrinho, 2011; Vaillant, 2008).

De acordo com Lavor, Andriola e Lima (2015), a avaliação dos serviços educacionais de ensino, pesquisa e extensão prestados pelas universidades, é um tema relevante e que contribui para a melhoria da qualidade desses serviços. Para Sobrinho (2011), o fato de os conhecimentos terem passado a ter valor de força produtiva significou mais desafios que soluções para as universidades, que tiveram de ampliar e acelerar as pesquisas em áreas estratégicas para formar recursos humanos capazes de operacionalizar os conhecimentos técnicos. O referido autor assevera que sem autonomia a universidade não poderá realizar-se com qualidade, pois, sem uma crítica para produzir conhecimentos e práticas, a universidade estaria fadada a oferecer apenas respostas fragmentadas e imediatistas.

Andriola (2012) e Lima, Andriola e Tavares (2015) asseveram que a aprendizagem consiste no processo através do qual os conhecimentos, as habilidades, as competências, o comportamento observável e os valores são adquiridos ou modificados. Os autores afirmam que o aprendizado é resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação, podendo ser analisado a partir de diferentes perspectivas. Alcaraz, Fernández Navas e Sola (2012) afirmam que a experiência de avaliação do ensino deve buscar compreender o processo educativo que ocorre nas salas de aula. Os autores afirmam que o ato de avaliar é confuso, e não deve ser confundido com medição ou punição. Dessa forma, os autores recomendaram uma avaliação externa voltada ao desenvolvimento e evolução do sujeito, visando a compreensão e transformação do ensino. Conforme Lima e Andriola (2013), o relato de práticas pedagógicas inovadoras tem ajudado os docentes das instituições de ensino superior, através de uma contribuição para a melhoria do ensino de graduação, com a obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

Na prática das políticas de avaliação implementadas no Brasil, esteve evidente a existência de um confronto entre duas abordagens metodológicas: a quantitativa e a qualitativa. A primeira salienta a mensuração de desempenho e resultados, a hierarquização das Instituições de Ensino Superior (IES), e orienta-se principalmente para a supervisão do funcionamento institucional. A segunda busca compreender e atribuir significados aos processos e atividades acadêmicas, além de identificar formas para superar fragilidades e desenvolver potencialidades (Bertolin, 2009). Na proposta do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (INEP, 2004), instituído pela Lei 10.861 de 2004, objetivou-se articular aspectos da regulação e da avaliação educativa, esta última numa perspectiva mais formativa e voltada para a

atribuição de juízos de valor e mérito, tendo em vista o incremento da qualidade e as capacidades de emancipação.

Nesse contexto, Sobrinho (2011) corrobora quando diz que as universidades precisam estar preparadas para renovar e desenvolver os espíritos e as vontades de todos os participantes da comunidade universitária, de forma especial o docente, no seu papel precípuo de facilitar a circulação de ideias, projetos, experiências e programas. Essa perspectiva trata do papel central do docente nos processos educativos, acrescentando-se, sobretudo, os aspectos social e permanente da educação. “A questão pedagógica é a dimensão mais universal e permanente da universidade, por meio da qual esta instituição se distingue das outras”. (Sobrinho, 2011a, p. 32).

Desse modo, depreende-se que ações voltadas para avaliação de desempenho docente deverão, sobretudo, fornecer importantes subsídios para a retroalimentação da práxis educativa, dado o sentido pedagógico de todas as atividades desenvolvidas pelos professores nas Instituições de Ensino Superior (IES). Estudos abordam as dificuldades e potencialidades que envolvem a temática supramencionada (Andriola, 2011; Andriola, Andriola, Lima e Silva, 2012; Cisneros-Cohernour e Stake, 2012; Fernandes e Flores, 2012; Flores, 2009; Santo e Santos, 2010; Vaillant, 2008). Ademais, tem sido destacado o papel da gestão estratégica do conhecimento nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que, segundo Cavalcante, Cavalcante e Andriola (2010), apresenta limitações, quais sejam: a de informações estratégicas não tratadas e não disseminadas aos tomadores de decisão da universidade, competências individuais e coletivas não exploradas, insuficiente colaboração intraorganizacional e dificuldade de promover o aprendizado coletivo, constituindo-se, portanto, em uma barreira à capacidade de criação e inovação.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as expectativas de alunos, professores e gestores no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino. Os resultados obtidos foram promissores, ensejando uma discussão sobre a aplicabilidade dos resultados da avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior (IES).

2. Revisão de literatura e trabalhos relacionados

Qual o propósito da avaliação de desempenho docente nas instituições de ensino superior? Dentre os vários desafios da abordagem do tema encontra-se o de definir os fins a que se destina um modelo de avaliação de professores. A complexidade da tarefa é reconhecida por estudiosos da área (Fernandes e Flores, 2012; Graça, Duarte, Lagartixa, Tching e Tomás, 2011; Stronge, 2010; Vaillant, 2008), uma vez que um processo de avaliação docente não é algo anódino, pois seus impactos podem ser extremamente positivos ou negativos. Portanto, há que se considerar, dentre outros aspectos, na avaliação, sua interlocução com a gestão de recursos humanos, pois seus vínculos precisam amparar-se numa lógica de formação contínua, de apoio ao professor na aquisição de competências e de qualificações complementares que possam efetivamente contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Fernandes e Flores (2012, p. 83), destacam três propósitos que aparecem com maior frequência nos programas de avaliação de professores: (i) influenciar e controlar o

desempenho dos docentes; (ii) apoiar decisões relacionadas à movimentação docente no sistema; e (iii) legitimar o próprio sistema de controle organizacional.

No primeiro fim, deve-se considerar a complexidade em torno da descrição das funções docentes como fator determinante para que se compreendam as expectativas que envolvem o exercício da profissão. No segundo, vinculam-se avaliação e decisão como premissa para contratação, certificação, promoção ou demissão de professores. Já no terceiro, evidencia-se avaliação como forma de prestar contas às audiências envolvidas, uma vez que tal finalidade busca justificar-se por meio das informações prestadas à comunidade.

Assim, desenvolvimento profissional e prestação de contas na avaliação de professores são propósitos frequentemente descritos como mutuamente exclusivos, destaca Stronge (2010, p. 27). Na perspectiva do autor, as instituições de ensino precisam empreender esforços a fim de estabelecer uma ligação lógica entre estes dois fins. Graça et al. (2011, p. 21) corrobora essa posição ao mencionar desenvolvimento profissional, responsabilização e motivação como os principais objetivos para a avaliação docente.

Convém destacar que para o sucesso de qualquer sistema de avaliação do desempenho, é essencial a existência de três componentes, quais sejam: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração, de acordo com Stronge (2010, p. 31). Ocorre que estes três pilares possibilitarão a criação de sinergias que servirão de base para elevar o diálogo em torno dos resultados da avaliação e conseqüentemente ampliarão as possibilidades de efetiva melhoria da qualidade do ensino:

Uma avaliação que seja conduzida de uma forma superficial, com pouco ou nenhum recurso, usando sistemas de avaliação inválidos e processos de implementação irregulares, acaba por privar a escola, os professores e o público em geral de oportunidades de melhoria e de benefícios que o desenvolvimento profissional e a prestação de contas poderiam, de outra forma, proporcionar. Todos nós, seja qual for nossa relação com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade. Qualquer sistema de avaliação que se baseie de forma clara e inequívoca, na melhoria individual e institucional encerra em si a promessa de satisfazer esta necessidade. (Stronge, 2010, p. 40)

Nesse contexto, há que se considerar que a avaliação do desempenho docente é um tema que gera conflito, dada a diversidade de interesses e opiniões de políticos, administradores, docentes e pesquisadores da área. Murillo (2006, p. 13) realizou estudo comparativo analisando a diversidade das propostas e propósitos da avaliação de desempenho docente adotado por países da Europa e América, por meio do qual localizou cinco modelos de avaliação: (i) avaliação do desempenho docente com ênfase na autoavaliação; (ii) avaliação para concessão de licenças; (iii) avaliação como insumo para o desenvolvimento profissional docente, mas sem nenhuma repercussão para a carreira do professor; (iv) avaliação como base para melhorias salariais, e (v) avaliação para a promoção na carreira docente.

Não obstante, Hadji (2010) destaca que a avaliação de professores engloba três grandes funções. A primeira seria de apoio aos docentes e de aconselhamento pedagógico; a segunda, de controle da qualidade do ensino; enquanto a terceira envolveria reconhecimento do mérito para uma eventual promoção. O autor, ao discutir o uso social da avaliação de professores, traz à baila dois grandes fins para a avaliação docente: o de balanço e o de acompanhamento. Dois pontos preponderantes na discussão devem ser considerados. Primeiro, a concepção clássica da função de controle que busca garantir a conformidade com uma norma. Segundo, a perspectiva mais moderna de controle que o

coloca como elemento central de uma regulação destinada a aperfeiçoar um determinado funcionamento (Hadji, 2010, pp. 121-130).

Assim sendo, como fazer uso dos resultados da avaliação de professores para efetivamente melhorar o ensino? Responder tal indagação não é tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um modelo baseado na opinião dos estudantes. Cisneros-Conhenour e Stake (2010, p. 221) dizem que o desempenho é a base intencional para as avaliações do ensino realizadas pelos alunos. Para os autores, o desempenho é usualmente mais importante que as competências, pois estas seriam potenciais, sendo que sua importância reside no momento da contratação do profissional; porém, não são tão valiosas para avaliar o trabalho realizado. Já o desempenho é geralmente mais importante, uma vez que a ação realizada, em certa situação, é usada como base para qualificar o trabalho de uma pessoa.

Cisneros-Conhenour e Stake (2012, p. 48), em pesquisa realizada sobre o uso dos resultados da avaliação para melhorar as práticas pedagógicas, discutem, dentre outros aspectos, o proveito do *feedback* e destacam a importância de se acrescentar às avaliações realizadas pelos alunos outras fontes de informação. É patente, na perspectiva dos autores, que os estudantes são vistos como uma fonte acessível em relação às avaliações efetivadas por pares ou por um especialista. Há que se considerar, portanto, os riscos no que tange ao uso dos resultados da avaliação de desempenho docente baseado na opinião dos estudantes. O uso de notas atribuídas pelos alunos aos professores para os propósitos formativo e somativo pode resultar na violação da liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do ensino (Cisneros-Conhenour e Stake, 2012, p. 49). Nesse sentido, Murillo (2006, p. 59) reforça a discussão ao mencionar, em seu estudo, que os sistemas de avaliação de desempenho docente possuem dois propósitos básicos: melhorar e assegurar a qualidade do ensino e tomar alguma decisão a respeito do docente. Trata-se, portanto, das perspectivas formativa e somativa da avaliação, respectivamente.

Stronge (2010) advoga por uma avaliação do desempenho docente documentada com base em múltiplas fontes de informação. “O fato de os alunos serem os principais clientes do serviço docente constitui um argumento válido para os envolver no próprio *feedback* de avaliação” (Stronge, 2010, p. 36). Hadji (2010, p. 128) alerta para o fato de que todo o trabalho de avaliação deve orientar-se para o uso social dos seus resultados. Ao discutir propostas para uma evolução positiva das práticas avaliativas e, por conseguinte, evitar desvios no uso dos resultados da avaliação, Hadji (2010, pp. 135-137) propõe quatro pistas operatórias: transparência, continuidade, olhares cruzados e considerar os resultados da investigação.

Considerando as proposições dos autores, infere-se que uma instituição, antes de fazer uso dos resultados de uma avaliação de desempenho docente, seja para propósitos formativo e/ou somativo, precisa previamente definir, além dos fins, o que efetivamente está sendo avaliado, ou seja, que competências são requeridas do docente para então avaliar seu desempenho, sobretudo quando pretende tomar como principal fonte de informação os estudantes.

Evidenciou-se, na literatura consultada, que não há consenso entre os estudiosos acerca da validade conceitual e das consequências de avaliações baseadas na opinião discente. Para Fernandes e Flores (2012, p. 87), a avaliação dos alunos tem sido considerada um indicador válido do desempenho, constituindo-se como uma medida de satisfação direta

relativamente ao ensino ministrado. Já (Stake, 1995 *apud* Stake, 2008, p. 25) enfatiza que o desempenho é, às vezes, companheiro de um bom ensino, mas um indicador questionável deste.

A literatura internacional demonstra a complexidade do tema em estudo, mas também revela que há razões para afirmar que a avaliação de desempenho docente pode dar suporte para melhorar a educação (Fernandes e Flores, 2012; Vaillant, 2008). Assim, advoga-se pela relevância das experiências de avaliações de professores baseadas na opinião de estudantes, bem como acredita-se que os resultados das avaliações devem, *a priori*, retroalimentar a práxis educativa dos professores (propósito formativo), mas, também, precisam gerar consequências (propósito somativo).

3. Metodologia

O objetivo geral da presente pesquisa foi analisar as expectativas dos alunos, professores e gestores na avaliação docente em uma instituição de ensino superior, no caso o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), localizado no estado do Ceará, Brasil.

A metodologia adotada contemplou a avaliação dos atores do processo. Um estudo de caso foi realizado em uma IES. Pelo fato da natureza da investigação avaliativa ter abordado as opiniões dos envolvidos acerca da atuação dos professores, empregou-se na avaliação o método *ex post-facto* (Bisquerra, 2004), também conhecido como método estatístico (Gil, 2009).

O estudo realizado obedeceu os seguintes passos:

1. Validação da problemática;
2. Revisão de literatura;
3. Planejamento e validação do instrumento de pesquisa;
4. Aplicação dos questionários;
5. Tabulação e análise dos resultados;
6. Publicação dos resultados.

Considerando a complexidade do objeto decidiu-se associar a pesquisa qualitativa com a quantitativa em um único plano de estudo, sendo que os métodos qualitativos precederam os quantitativos, uma vez que a integração das duas abordagens, de acordo com as proposições de Flick (2009, p. 43), efetivou-se por meio das seguintes etapas: (i) uma entrevista semiestruturada, (ii) estudo de questionário como etapa intermediária e (iii) aprofundamento e avaliação de resultados obtidos. Quanto à abordagem do problema, considera-se quali-quantitativa, pois foi procedida a integração entre as duas abordagens por meio de triangulação entre métodos, já que a base dessa concepção é “[...] o *insight* lentamente estabelecido de que métodos qualitativos e quantitativos devem ser vistos como campos complementares” (Flick, 2009, p. 43). Quanto aos objetivos é descritiva porque seu objetivo é a descrição das características de determinada população ou fenômeno, assim como pela possibilidade de se estabelecer relações entre as variáveis (Flick, 2009; Gil, 2009).

A população da instituição investigada, descrita na tabela 1, constitui-se de 1.093 indivíduos entre alunos, professores e gestores.

Tabela 1. População da pesquisa

CARACTERÍSTICA DOS RESPONDENTES	POPULAÇÃO	AMOSTRA
Discentes	1.043	281
Docentes/Gestores	50	50
<i>Total</i>	<i>1.093</i>	<i>331</i>

Fonte: Relatório da Diretoria de Ensino (IFCE, 2012).

Com relação ao conjunto de professores e gestores, a pesquisa foi censitária, já com relação aos discentes, estudou-se uma amostra probabilística estratificada, uma vez que o principal objetivo dessa técnica de amostragem é aumentar a precisão da pesquisa (Malhotra, 2011, p. 281).

Com relação à validade interna do questionário procedeu-se à análise da estrutura fatorial dos instrumentos da presente investigação, com vistas a verificar sua adequação. No teste de viabilidade do instrumento destinado aos docentes, foi obtido 0,93 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) com significância $< 0,01$ no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Fez-se a análise fatorial utilizando o método dos componentes principais e três fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (*eigenvalue*) de 5,25, 4,60 e 3,15, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,93% da variância total dos resultados. Já com relação ao questionário destinado aos discentes, obteve-se o resultado 0,88 no Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), com significância $< 0,01$ no Teste de Esfericidade, de Bartlett. Quatro fatores destacaram-se dos demais, obtendo autovalor (*eigenvalue*) de 5,81, 2,71, 2,66 e 2,01, respectivamente, com bom poder de representação, pois, em conjunto, conseguiram explicar 28,70% da variância total dos resultados.

Na análise da precisão dos instrumentos, foi aplicado o coeficiente *alpha* de Lee Cronbach. O valor obtido para o questionário destinado aos docentes foi de 0,75 para os 45 itens avaliados. Com relação ao instrumento direcionado aos discentes, obteve-se 0,73 para os 46 itens. Portanto, considera-se que os resultados demonstram a qualidade das variáveis que compuseram os instrumentos de investigação em relação ao que se pretende avaliar.

Convém destacar que não foi registrado durante o percurso dessa pesquisa recusa por parte dos alunos e/ou dos professores de contribuir com a investigação. A aplicação dos questionários ocorreu de acordo com as seguintes etapas: (i) contato por telefone e/ou e-mail com antecedência com os docentes para solicitação de autorização e devido consenso do melhor dia/horário para visita da pesquisadora à sala de aula; (ii) na abordagem aos alunos, explicitaram-se os objetivos da pesquisa, bem como garantiu-se a confidencialidade com relação à identificação dos respondentes; (iii) os professores foram solicitados a responder o instrumental de forma simultânea aos alunos em todas as salas. Apesar de haver sido realizado sorteio prévio dos alunos que comporiam a amostra, aplicou-se o questionário com todos os alunos presentes na sala durante a visita, abordando quatro blocos temáticos.

A análise e discussão dos resultados deu-se por meio de quatro bloco temáticos. O primeiro versa sobre a divulgação dos resultados e a finalidade do processo avaliativo (BTI); o segundo discute o instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente

(BTII); o terceiro discorre sobre a influência do *feedback* na prática docente (BTIII) e o quarto apresenta o vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais (BTIV).

4. Estudo de caso

O SINAES estabelece dez dimensões institucionais norteadoras para a autoavaliação nas IES, sendo que a dimensão de número dois (política institucional voltada para o ensino, à pós-graduação, à pesquisa e à extensão) analisa, dentre outros aspectos, as práticas pedagógicas institucionais que estimulam a melhoria do ensino, a formação docente, o apoio ao estudante, a interdisciplinaridade e as inovações didático-pedagógicas. A partir da compreensão do SINAES como forma de assegurar a melhoria da qualidade da educação superior, definiu-se a seguinte problemática: Que expectativas possuem os envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente no Instituto Federal do Ceará, campus de Sobral, com relação ao uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino?

Dessa forma, buscou-se identificar os limites e as possibilidades na efetivação da experiência de avaliação de desempenho docente vivenciada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* de Sobral. A discussão aborda a razão de ser da docência, no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior, levando em consideração o uso que se faz dos resultados como fator determinante da cultura avaliativa estabelecida e sua interlocução com as expectativas dos envolvidos no processo, uma vez que “[...] o uso que se faz dos resultados da avaliação dos professores determina o que se avalia e o modo como se avalia” (Fernandes e Flores, 2012, p. 83).

5. Análise dos resultados

A partir dos resultados obtidos durante o estudo realizado, são apresentados e avaliados na sequência, os principais pontos identificados.

5.1 Divulgação dos resultados e finalidade do processo avaliativo

No que tange aos aspectos 2.1, 2.2, 2.3 e 2.9, houve uma predominância de assertivas negativas na avaliação dos alunos, consignadas na figura 1, revelando que as formas utilizadas para divulgar os resultados pela instituição apresentam limitações.

Destaca-se ainda a confluência de opinião na avaliação dos docentes e discentes em relação às variáveis 2.1 e 2.3 (figura 2). Como se percebe, há indicativo de fragilidade nos procedimentos adotados para esclarecer a comunidade discente sobre a finalidade da *Avaliação de Desempenho Docente* (ADD), uma vez que uma única visita às salas de aulas dos ingressantes foi avaliada como ineficiente (60,50%), fato também constatado nos resultados apurados para os itens 2.2 e 2.3 (56,94% e 54,10%, respectivamente), que apontam desconhecimento das formas adotadas para divulgação dos resultados da ADD.

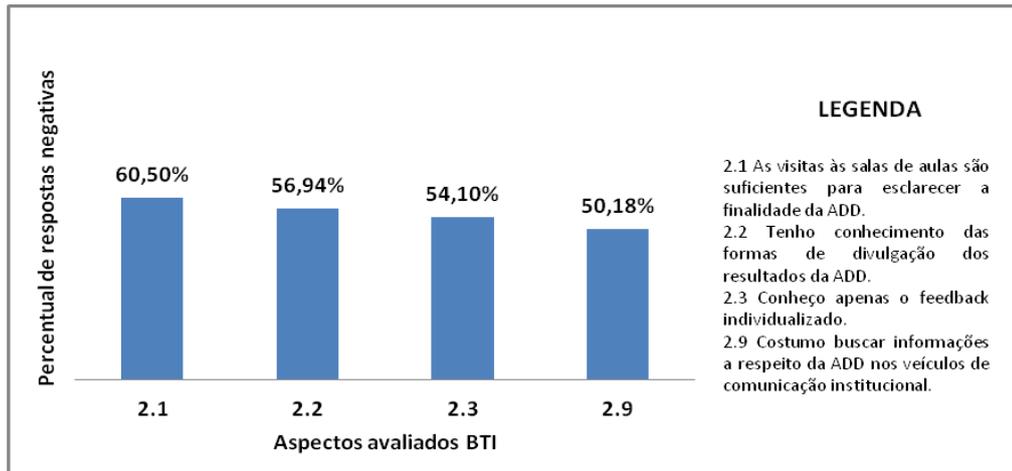


Figura 1. Asserções negativas na avaliação discente quanto aos resultados e processo avaliativo

Fonte: Elaboração própria.

A figura 2 aponta que 72% dos professores conheciam apenas o *feedback* individualizado fornecido aos docentes ao final de cada ciclo avaliativo, revelando, portanto, desconhecimento da existência de outros documentos que visam orientar as condutas do grupo gestor frente ao corpo docente, como, por exemplo, o relatório anual com informações gerais consolidadas a partir da ADD.

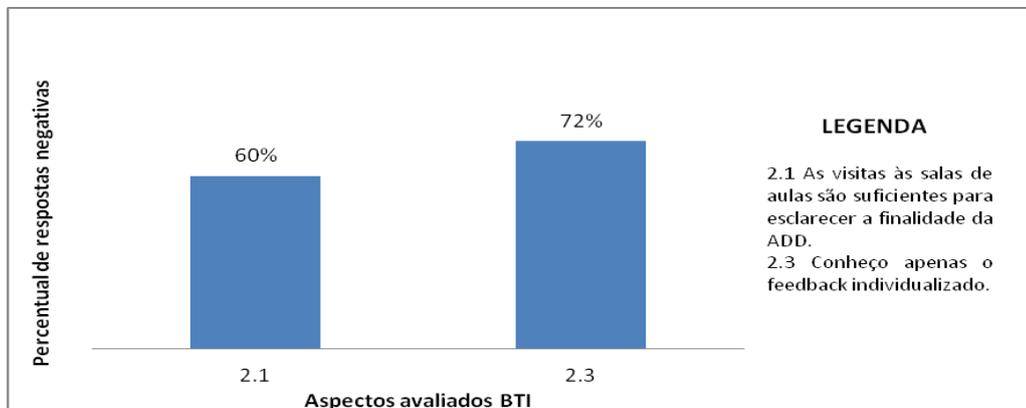


Figura 2. Asserções negativas na avaliação docente quanto aos resultados e processo avaliativo

Fonte: Elaboração própria.

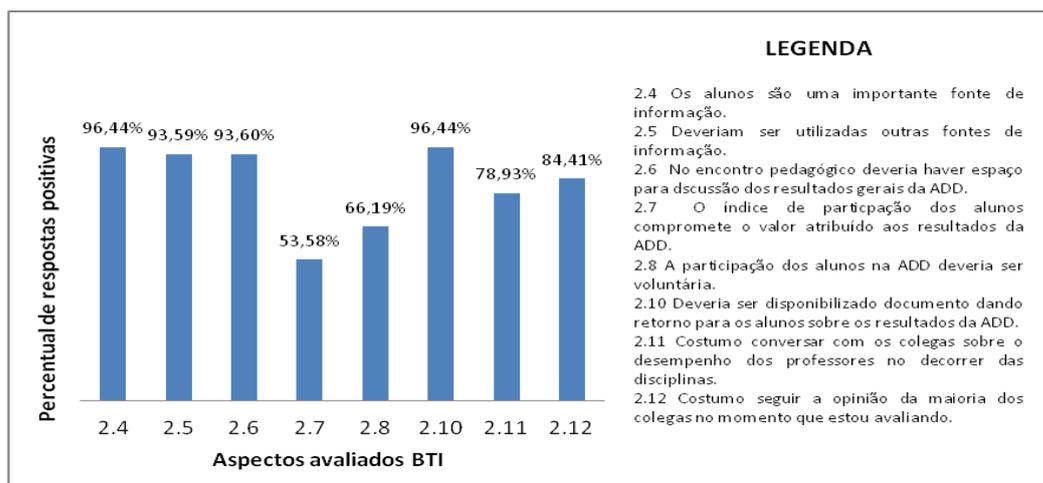


Figura 3. Asserções positivas na avaliação discente quanto aos resultados e processo avaliativo

Fonte: Elaboração própria.

Na figura 3, através dos resultados obtidos para as variáveis 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 2.10, 2.11 e 2.12, identificaram-se aspectos positivos, dentre os quais convém destacar o autorreconhecimento do corpo discente como importante fonte de informação para avaliar a consecução do trabalho docente (96,44%, na variável 2.4), mesmo patamar alcançado na avaliação docente (figura 4).

Conforme se vê nas Figuras 3 e 4, mais da metade dos respondentes reconhecem a importância da participação dos alunos nas avaliações semestrais (variável 2.7), enfatizando que o desinteresse do discente em participar da ADD poderá comprometer o valor atribuído aos resultados. Ressalvam, entretanto, que a adesão discente deve ser voluntária (variável 2.8), com índices acima de 60%.

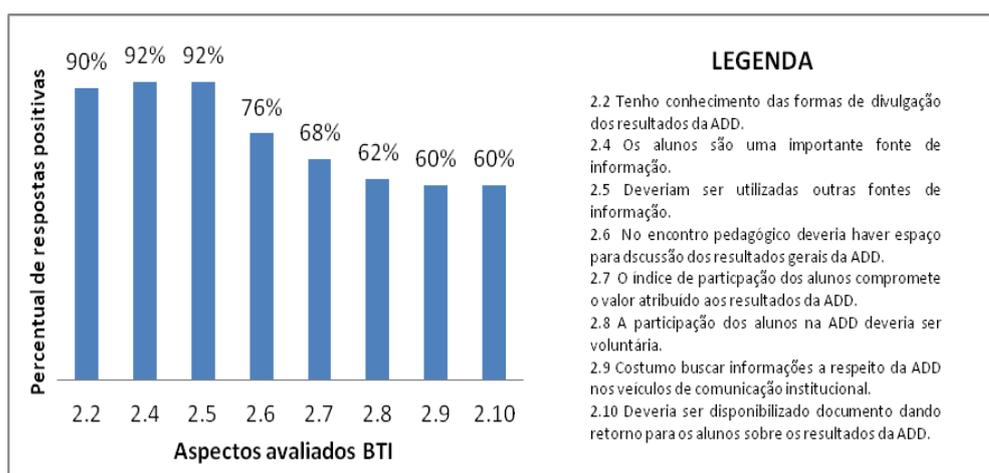


Figura 4. Asserções positivas na avaliação docente quanto aos resultados e processo avaliativo

Fonte: Elaboração própria.

As mesmas figuras 3 e 4 destacam, ainda, a convergência de opinião entre professores e alunos no que tange à busca de informação sobre o processo avaliativo através dos veículos oficiais de comunicação com a comunidade acadêmica (variável 2.9), reconhecendo-se, inclusive, a necessidade de se fornecer aos discentes *feedback* sobre os resultados da ADD (variável 2.10). Revelou-se, também, que os alunos costumam conversar sobre o desempenho dos professores (variável 2.11 – índice de 78, 93%) durante o decorrer das disciplinas, mas esse fato não significa, na perspectiva discente, que as opiniões individualizadas sejam influenciadas por outros colegas, visto que, na variável 2.12, 84,41% dos respondentes afirmam que não costumam seguir opiniões divergentes de colegas no momento da avaliação dos professores.

No período de 2009 a 2012, a instituição vivenciou oito ciclos avaliativos e, embora estejam manifestas nos dados ora apresentados as limitações no que tange à divulgação dos resultados e a forma como têm sido expressas a finalidade e as dimensões avaliadas para os alunos novatos, haja vista este item ter obtido maior percentual na figura 1 (60,50%), identificou-se, nas figuras 3 e 4, expectativas dos respondentes que, uma vez atendidas, poderão contribuir para o fortalecimento das fragilidades identificadas na dimensão investigada. Espera-se: (i) inserir no encontro pedagógico espaço para discussão dos resultados da avaliação de desempenho docente; (ii) utilizar outras fontes de informações acerca da consecução da atividade docente para acréscimo àquelas fornecidas pelos alunos; (iii) fornecer *feedback* aos alunos acerca dos resultados da avaliação de desempenho docente; (iv) excluir a obrigatoriedade de participação dos alunos nas avaliações de desempenho docente.

5.2 Instrumento de avaliação e o contexto do trabalho docente

Na análise das variáveis 3.1, 3.2 e 3.3, consignadas na figura 5, observou-se a confluência de opiniões na perspectiva dos professores e dos alunos no que tange, respectivamente, à necessidade de inserir informações complementares no questionário utilizado para avaliar o corpo docente (alunos: 71,53%; professores: 92%); ao fato do desempenho discente na disciplina cursada representar fator de influência quando os alunos estão avaliando os professores (alunos: 65,83%; professores: 72%) e à utilização dos fatos mais recentes ocorridos na sala como parâmetro para avaliar os professores (alunos: 72,60%; professores: 74%).

Infere-se que a atual prática da instituição em estudo, cuja avaliação possui caráter somativo, contribuiu para as asserções negativas obtidas, uma vez que os respondentes demonstraram expectativa de inserção de uma avaliação formativa, conforme resultado obtido na variável 3.4, expresso nas figuras 7 e 8.

Na análise da variável 3.5, que corresponde à valoração atribuída pelos discentes às questões abertas contidas no questionário, constatou-se que metade dos respondentes da amostra discente atribuiu maior valoração às notas atribuídas aos professores do que a relatos, destacando aspectos positivos e/ou negativos acerca da ação docente durante as aulas. Ressalta-se que 59,43% dos alunos (variável 3.10) consideraram desnecessário iniciar a ADD com questões abertas, uma vez que tal iniciativa, na perspectiva discente, não representaria um estímulo para ampliar o número de relatos efetivados nos ciclos avaliativos. No entanto, comparando-se com o censo realizado com os docentes, encontra-se uma divergência, pois 54% destes (variável 3.10 - figura 8) consideraram necessário iniciar a ADD com questões abertas.

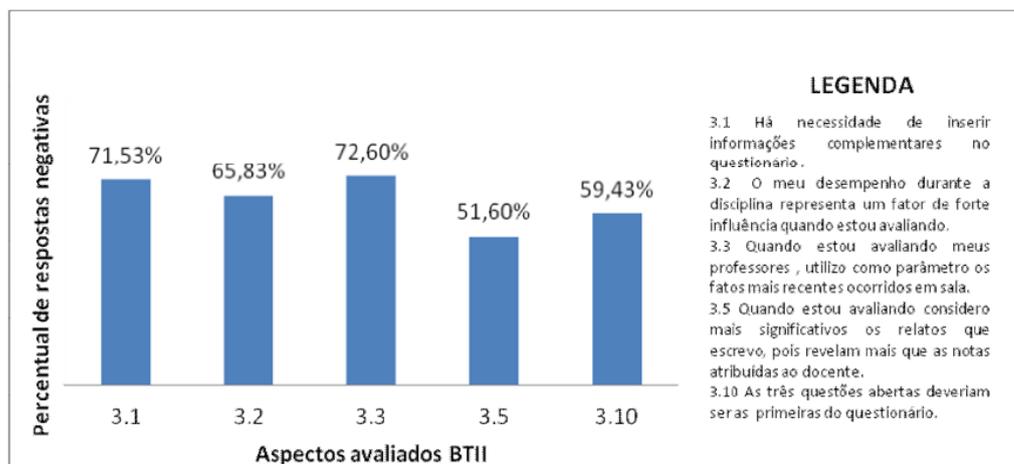


Figura 5. Aserções negativas na avaliação discente sobre o instrumento utilizado
 Fonte: Elaboração própria.

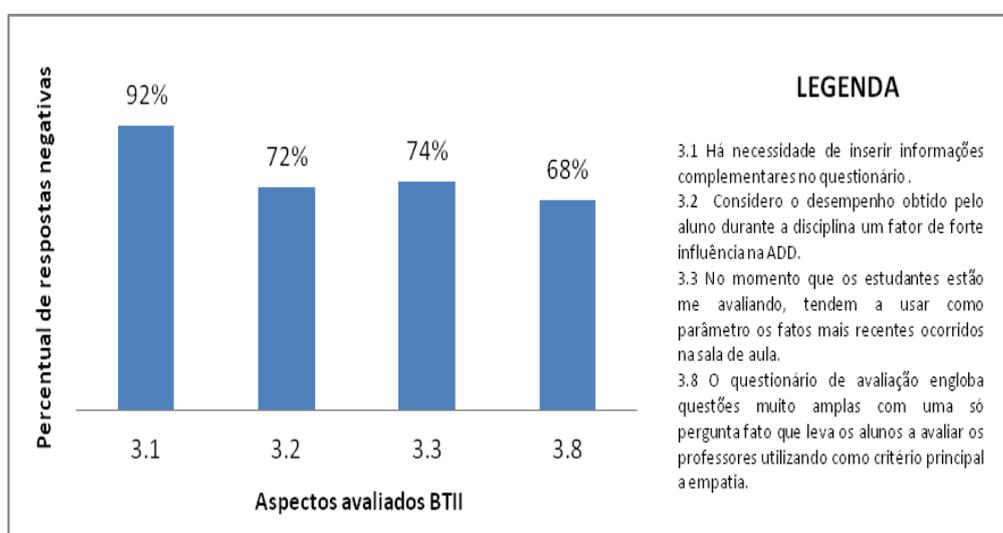


Figura 6. Aserções negativas na avaliação docente sobre o instrumento utilizado
 Fonte: Elaboração própria.

Outro ponto de discordância relaciona-se à análise da variável 3.8 (figuras 6 e 7), que corresponde à avaliação dos itens que compõem o questionário usado para avaliar os professores. Dos docentes, 68% consideraram que os itens que compõem o instrumento usado na ADD englobam questões amplas e que tal característica poderá induzir os alunos a avaliarem seus professores utilizando como principal critério a empatia; enquanto, 69,40% dos estudantes discordaram de tal afirmativa. Nas figuras 7 e 8, visualizam-se as proposições positivas dos respondentes.

Através da análise dos resultados obtidos nas variáveis 3.4, 3.6, 3.7 e 3.9, identificou-se convergência nas asserções dos respondentes por meio das quais se conheceu as expectativas dos respondentes, no que diz respeito à ferramenta utilizada para avaliar o desempenho dos professores, dentre elas: (i) implantar ciclos de ADD ancorados numa perspectiva formativa de avaliação; (ii) inserir no questionário espaço para autoavaliação discente; (iii) inserir perguntas norteadoras para subsidiar a avaliação dos alunos, uma

vez que os itens do questionário foram considerados suficientes para contemplar os pontos principais do trabalho docente.

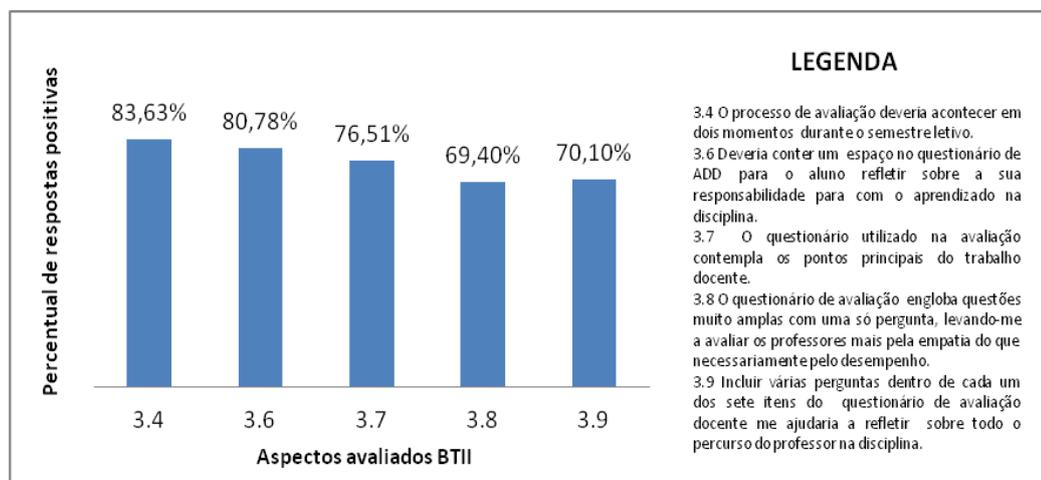


Figura 7. Asserções positivas na avaliação discente sobre o instrumento utilizado

Fonte: Elaboração própria.

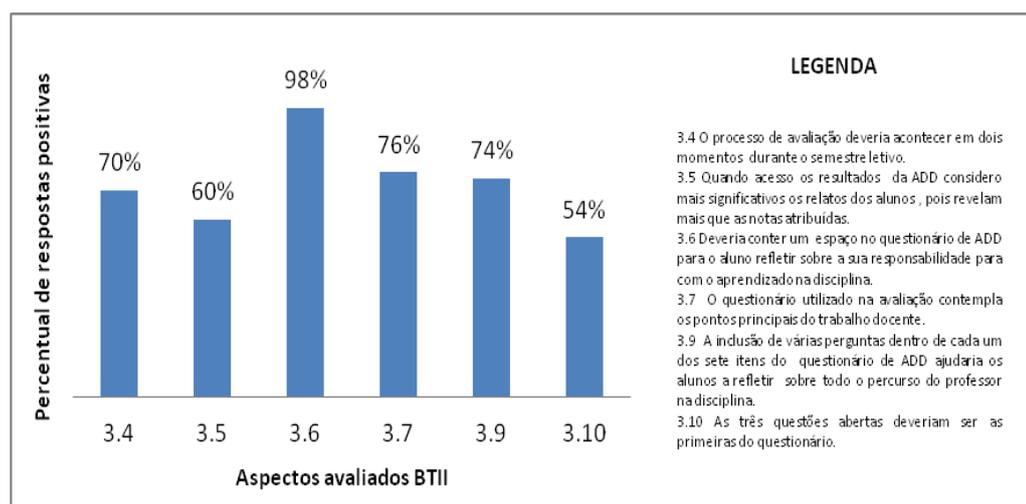


Figura 8. Asserções positivas na avaliação docente sobre o instrumento utilizado

Fonte: Elaboração própria.

Com relação à variável 3.10, como mostra a figura 8, 54% dos professores consideraram que as questões abertas deveriam ser as primeiras, pois tal medida estimularia os alunos a fazerem relatos. Em consulta aos relatórios emitidos pela Diretoria de Ensino, constatou-se que no período de 2009 a 2012, apesar da resistência dos discentes em expressar suas opiniões acerca da ação docente durante os ciclos avaliativos, houve um considerável aumento no número de relatos na ADD. Ainda que os resultados tenham revelado que os discentes subestimam as questões abertas em comparação às fechadas do instrumental utilizado pela unidade de ensino em análise, ainda assim considera-se relevante a existência de tais questões, uma vez que os professores valoraram positivamente tal característica do questionário adotado.

Convém destacar a importância dos relatos discentes na retroalimentação da prática docente, pois, considerando o caráter somativo do protocolo avaliativo adotado pela instituição, talvez essa característica do questionário tenha representado para o professor uma possibilidade ímpar de repensar sua ação pedagógica (para o semestre subsequente), referendando-se nas leituras e inferências que os relatos possibilitam, uma vez que oportunizam para as partes envolvidas um espaço aberto para críticas, elogios e sugestões no âmbito e para além dos sete indicadores¹ que compõem o instrumento adotado na ADD da instituição investigada.

5.3 Influência do feedback na prática docente

Na análise do aspecto 4.2 (figuras 9 e 10), observou-se confluência de opinião na avaliação dos respondentes, apurando-se que 60% dos professores e 77,23% dos alunos expressaram que o corpo docente não comenta com os estudantes sobre o *feedback* recebido acerca dos resultados da ADD.

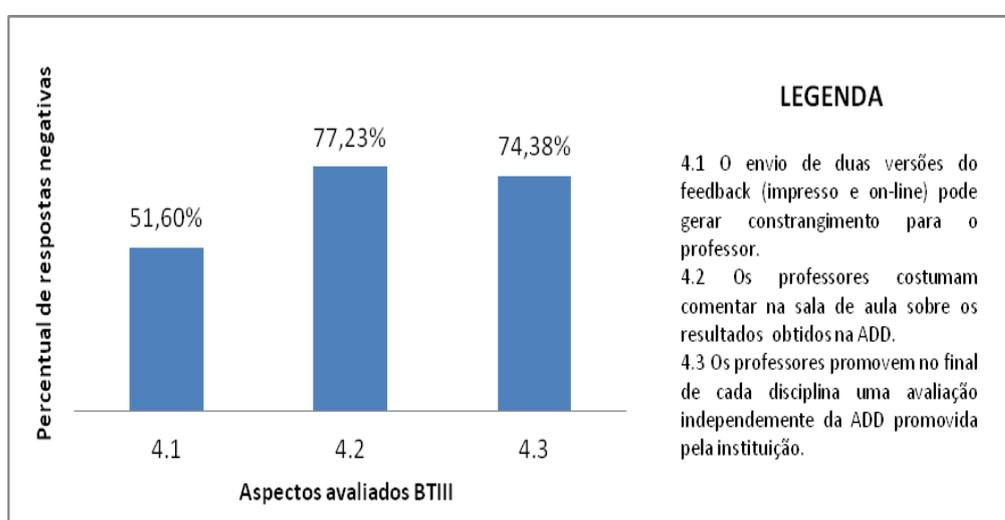


Figura 9. Asserções negativas na avaliação discente sobre o *feedback* individualizado para melhoria da prática docente

Fonte: Elaboração própria.

Depreende-se que o fato de os professores receberem os resultados avaliativos somente no início do semestre subsequente àquele ao qual foram avaliados pode ter contribuído para a postura dos docentes, pois, numa perspectiva somativa de avaliação, o educador poderá não encontrar espaço adequado para comentar sobre o *feedback* recebido, uma vez que encontra-se com outra turma.

O item 4.1 investigou se o fato de os professores receberem duas versões dos resultados de um mesmo período avaliativo (impresso e *on-line*) poderia gerar constrangimento para o docente. Da amostra discente, 51,60% concordaram com tal afirmativa, enquanto 92% dos professores (figura 12) discordaram. Trata-se, portanto, de uma divergência de

¹Indicadores que compõem o questionário de ADD do IFCE, *campus* de Sobral: assiduidade, pontualidade, domínio de conteúdo, metodologia de ensino, relação professor-aluno, incentivo a participação do aluno e avaliação.

opinião. O mesmo foi observado na análise da variável 4.3, que investigou se os professores promoveram, ao final de cada disciplina, momentos de avaliação independentes daquele conduzido pela instituição. Constatou-se que 74,38% dos alunos discordaram de tal proposição. Convém destacar que 50% dos professores concordaram com a assertiva do item 4.3, enquanto a outra metade discordou, ou seja, uma situação de igualdade de opiniões no censo realizado, motivo pelo qual decidiu-se omitir essa variável da figura 12. Os resultados, bem como a divergência de opiniões observada na variável em questão, revelaram fragilidade no que tange às práticas de autoavaliação no âmbito das disciplinas ministradas pelos professores da Instituição de Ensino Superior (IES) em estudo.

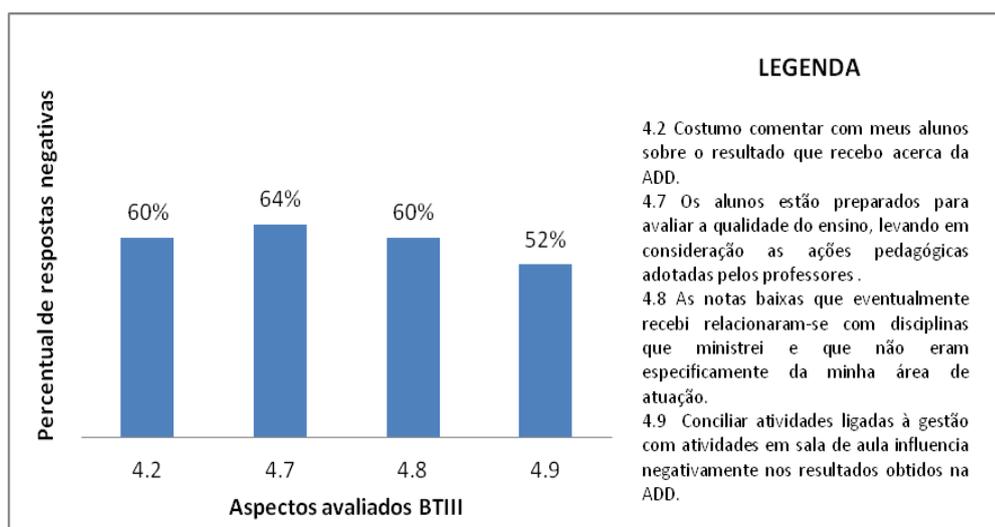


Figura 10. Assertões negativas na avaliação docente sobre o *feedback* individualizado para melhoria da prática docente

Fonte: Elaboração própria.

A variável 4.7 investigou se os professores consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelo educador. Essa mesma proposição foi investigada no questionário aplicado com os alunos através do item 4.6 (figura 11). Conforme se vê na figura 10 acima, 64% dos professores discordaram da afirmativa 4.7. Para 85,76% da amostra discente, os estudantes consideram-se preparados para avaliar os educadores. Portanto, constata-se que parte da comunidade docente ainda concebe com desconfiança avaliações referendadas na opinião discente, embora um índice significativo dos respondentes tenha considerado que os alunos são uma importante fonte de informação para avaliar a consecução da atividade docente (item 2.4 figuras 3 e 4 do BTI). Dentre as múltiplas fontes citadas pelos entrevistados para avaliar o desempenho docente, merecem destaque as seguintes:

- ✓ Segundo os discentes: (i) alunos e autoavaliação (35%); (ii) alunos, autoavaliação e avaliadores externos (27%) e (iii) apenas os alunos (15%);
- ✓ Segundo os docentes: (i) alunos e autoavaliação (38%); (ii) alunos, avaliadores externos, pares e autoavaliação (22%) e (iii) alunos, pares e autoavaliação (18%).

Portanto, identificou-se convergência na opinião dos respondentes, uma vez que estes valoraram que os alunos e a autoavaliação, juntos, são fontes consideradas significativas para retroalimentar a prática do professor e, por conseguinte, contribuir para a melhoria do ensino.

Na análise da variável 4.8, que investigou se as notas baixas recebidas na ADD relacionaram-se com disciplinas ministradas pelos professores, as quais não eram das suas respectivas áreas de atuação, constatou-se que 60% dos professores concordaram com a assertiva desse item, demonstrando ser este, na avaliação docente, um fator a ser considerado frente aos resultados negativos obtidos ao longo dos ciclos avaliativos. Porém, 58,01% dos discentes discordaram dessa proposição (no questionário aplicado com os docentes, a variável 4.8, figura 10, corresponde ao conteúdo do item 4.7, figura 11).

A influência negativa de atividades ligadas à gestão quando conciliadas com atividades docentes foi investigada através da variável 4.9. Para 52% dos professores, os resultados da ADD são influenciados negativamente quando um docente assume um cargo de confiança. A mesma proposição foi colocada no questionário dos alunos no item 4.8 (figura 11), em que 56,59% não concordaram com tal afirmativa. Diante da discordância de opiniões, convém destacar que, na IES em foco, quando um professor assume cargo de gestão, há redução na carga horária semanal de disciplinas a serem ministradas nos cursos. Ao assumir uma coordenação de eixo tecnológico, por exemplo, um professor tem sua carga horária máxima de atividades docentes em sala de aula reduzida de 24 horas para 8 horas semanais, de acordo com a Resolução nº 34, de 02 de setembro de 2010, do Conselho Superior.

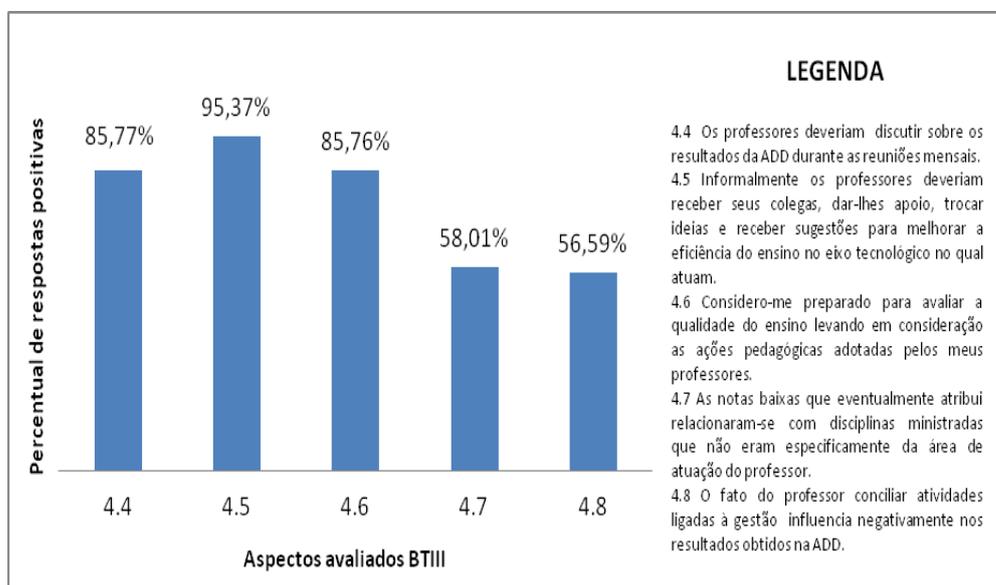


Figura 11. Assertões positivas na avaliação discente sobre o *feedback* individualizado para melhoria da prática docente

Fonte: Elaboração própria.

Ocorre que, apesar da redução de carga horária garantida pela resolução acima citada, ainda assim os professores que assumem cargo de gestão passam a enfrentar dificuldades em conciliar as atividades inerentes à docência com atividades de cunho administrativo,

haja vista estas terem uma dinâmica diferenciada. Depreende-se que possa estar assente nessa característica a divergência de opinião observada entre professores e alunos, uma vez que o *feedback* fornecido semestralmente ao docente possibilita uma análise comparativa dos seus resultados com os demais ciclos avaliativos vivenciados. Já a perspectiva do aluno com relação ao desempenho do professor poderá limitar-se ao semestre em curso, ao qual encontra-se vinculado. Nas figuras 11 e 12, visualizam-se as asserções positivas dos respondentes.

Na análise das variáveis 4.4 e 4.5, observou-se confluência no que tange à inserção de um espaço de discussão sobre os resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de eixo tecnológico (alunos: 85,77%; professores: 64%) e à existência do hábito entre os professores de trocarem experiência com seus pares com vistas a melhorar a eficiência do ensino no âmbito do eixo tecnológico no qual atuam (alunos: 95,37%; professores: 84%).

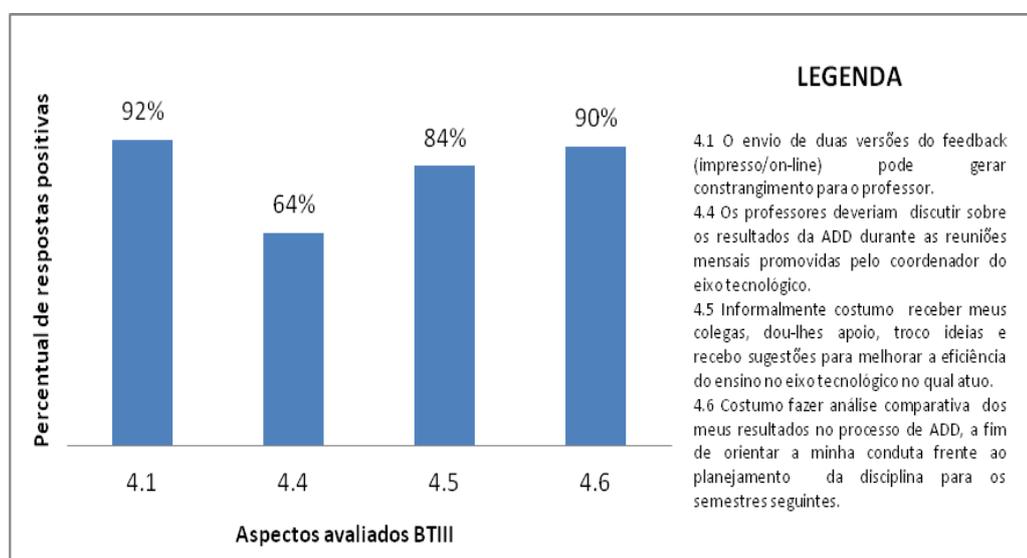


Figura 12. Asserções positivas na avaliação docente sobre a influência do *feedback* individualizado para melhoria da prática docente

Fonte: Elaboração própria.

As variáveis 4.1 e 4.6, expressas na figura 12, correspondem, respectivamente, à possibilidade do *feedback* impresso, fornecido semestralmente aos docentes, gerar constrangimento e se os professores costumam fazer uma análise comparativa dos resultados da ADD para orientar suas condutas frente ao planejamento da disciplina para os semestres seguintes. Apurou-se que 92% dos educadores valoraram positivamente o fato de receberem *feedback* impresso no início de cada semestre letivo com os resultados do semestre anterior. Embora os alunos tenham apresentado opinião divergente (item 4.1 figura 9), é relevante o valor atribuído pelo corpo docente à prática adotada. O mesmo constatou-se na variável 4.6, onde 90% dos professores concordaram com a assertiva de que costumam fazer análise comparativa a partir dos resultados recebidos.

Nos resultados obtidos, destacaram-se as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD no que concerne à influência do *feedback*: (i) inserir a autoavaliação dos docentes nos ciclos avaliativos realizados, uma vez que estes têm como única fonte de informação a

opinião dos alunos; (ii) criar espaço de discussão acerca dos resultados da ADD nas reuniões mensais promovidas pelas coordenadorias de eixo tecnológico; (iii) incentivar o corpo docente a realizar avaliações no âmbito das disciplinas ministradas independentemente dos ciclos avaliativos institucionais.

5.4. Vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais

De acordo com a figura 13, observou-se a confluência de opiniões na perspectiva dos professores e dos alunos nas variáveis 5.2, 5.3, 5.4, 5.5 e 5.7.

Constatou-se que 91,88% (item 5.3) da amostra discente e 56% dos docentes consideraram ineficiente a atual prática da instituição de apenas divulgar os resultados da ADD sem que haja um espaço de discussão para que as possibilidades de melhoria do ensino sejam planejadas. Para aproximadamente 58% (item 5.2) dos respondentes, a cultura de avaliar o desempenho docente semestralmente caracteriza-se como limitada, já que não são percebidas as consequências oriundas desse processo na unidade analisada. Embora na análise da variável 5.1 (figura 14) esteja evidente a valoração positiva atribuída pelos respondentes aos ciclos da ADD como algo consolidado na cultura da IES em estudo, ainda assim constatou-se, diante dos resultados demonstrados na figura 13, a existência de fragilidade no que concerne à cultura avaliativa.

Cerca de 90% (item 5.4) dos entrevistados consideraram que sucessivos resultados negativos nas avaliações semestrais deveriam acarretar em um efetivo acompanhamento do trabalho docente. O mesmo foi constatado na assertiva do item 5.5, onde 85,76% dos discentes e 52% dos docentes concordam que os resultados da ADD deveriam ser usados para orientar os processos de escolha dos coordenadores de eixo tecnológico.

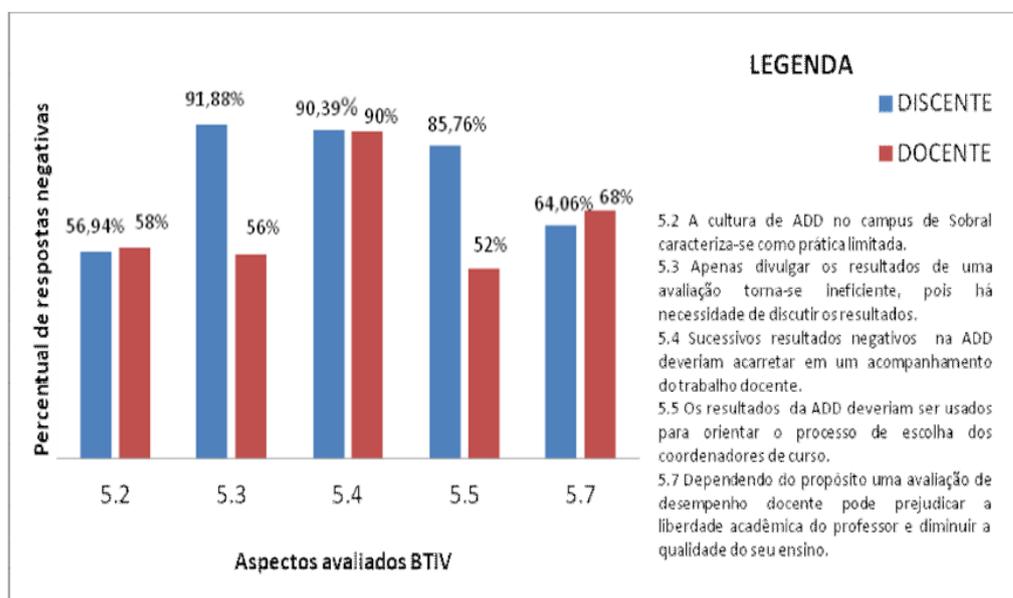


Figura 13. Asserções negativas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados obtidos nas variáveis 5.4, 5.5 e 5.6 tornam patente a fragilidade do modelo de ADD em análise, pois a falta de evidências que apontem para a existência de vínculos entre as decisões institucionais referendadas nos resultados gerados pelos oito ciclos

avaliativos, expressos na perspectiva dos envolvidos na avaliação, pode impedir a efetiva consolidação do programa de avaliação iniciado em 2009, uma vez que é essencial a existência de comunicação, comprometimento organizacional e colaboração (Stronge, 2010). Ocorre que a confiança torna-se base indispensável para que o diálogo em torno dos resultados de uma avaliação amplie as possibilidades de melhoria da qualidade do ensino, sem a qual há o risco de tornar inócua toda a avaliação.

A assertiva do item 5.7 investigou se, dependendo do propósito, uma ADD pode prejudicar a liberdade acadêmica do professor e diminuir a qualidade do seu ensino. Em média, 66% dos respondentes discordaram da afirmativa, fato que possibilita depreender que uma parte significativa dos professores e da amostra discente subestimam os riscos existentes em torno de sistemas de avaliação de desempenho docente quanto a seus propósitos. Há que se considerar, na análise dessa variável, que os respondentes têm como referencial a experiência vivenciada na IES em foco (uma ação interna de avaliação) e que, paradoxalmente, as fragilidades/expectativas identificadas nos blocos temáticos I, II e III provavelmente contribuíram para a perspectiva dos respondentes neste aspecto.

A variável 5.6, expressa na figura 14, investigou se existia urgência em se implantar um programa de apoio formal para os professores com consecutivos resultados negativos na ADD. Constata-se que, em média, 72% dos entrevistados concordaram com a assertiva do item 5.6. Portanto, referendando-se nos resultados obtidos, foram identificadas as seguintes expectativas dos envolvidos na ADD, no que concerne às decisões institucionais: (i) implementar formas de comunicação com os envolvidos na ADD como meio de assegurar o comprometimento organizacional das lideranças e, assim, manter a confiança dos envolvidos no processo de avaliação até então vivenciado; (ii) implantar um programa de apoio para os docentes com sucessivos resultados negativos na ADD; (iii) utilizar os resultados da ADD como um dos critérios para a escolha dos coordenadores de eixo tecnológico.

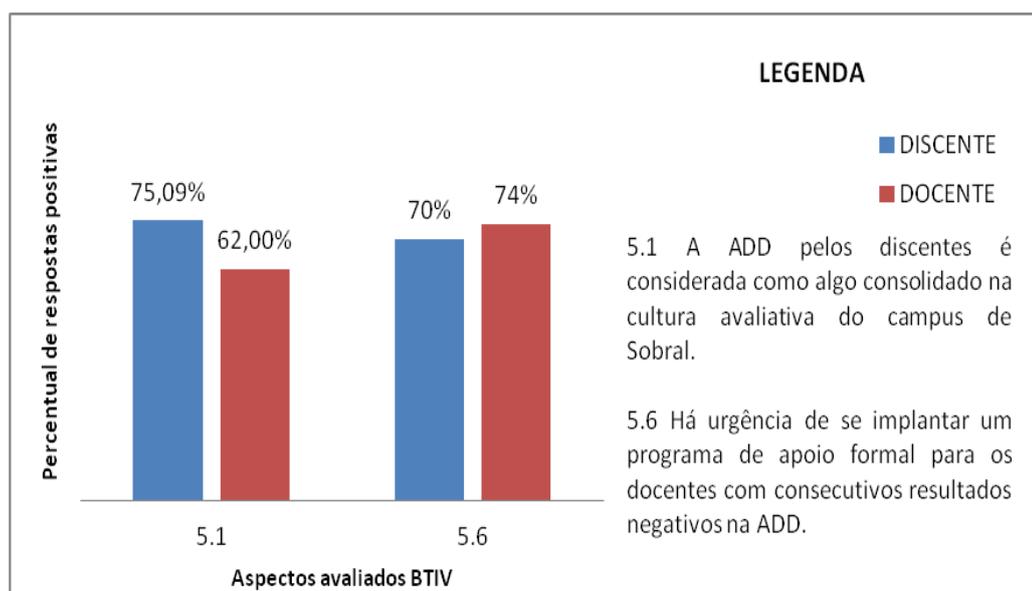


Figura 14: Assertões positivas na avaliação discente e docente quanto ao vínculo entre o processo avaliativo e as decisões institucionais

Fonte: Elaboração própria.

6. Conclusão e trabalhos futuros

O presente trabalho apresentou um estudo sobre a avaliação docente, com o objetivo de analisar as expectativas de alunos, professores e gestores no processo de avaliação de desempenho docente no ensino superior, focando no uso dos resultados avaliativos para o aprimoramento do ensino. Foi realizado um estudo de caso em uma instituição federal de ensino, onde os resultados foram promissores, contribuindo para o estado da arte na pesquisa sobre avaliação institucional, por meio da análise das expectativas dos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente.

Em relação à divulgação dos resultados da avaliação, constatou-se, por meio das asserções negativas obtidas nas respostas dos alunos e docentes, que as formas usadas para divulgar os resultados da ADD (*feedback* individualizado e relatórios anuais por eixo tecnológico direcionado aos gestores) não tem produzido os efeitos desejados, já que 56,94% da amostra discente desconhece as formas utilizadas pela instituição para divulgar os resultados da avaliação, enquanto 72% dos docentes conhece apenas o *feedback* individualizado. Portanto, há o indicativo de que os relatórios supramencionados não têm sido utilizados para municiar ações/redirecionamentos no âmbito das coordenadorias de eixo tecnológico, passando, assim, a assumir apenas o papel de um repositório de informações. O fato de a comunidade acadêmica não conhecer as formas usadas para divulgar os resultados da ADD revelaram, sobretudo, limitação na percepção dos envolvidos na avaliação quanto à finalidade dos oito ciclos avaliativos até então vivenciados, assim como demonstraram a urgência de se adotar medidas corretivas no que diz respeito à comunicação, pois, como assevera Stronge (2010), trata-se de um dos componentes essenciais para o sucesso de qualquer sistema de avaliação de desempenho.

Evidenciou-se que a ADD do IFCE - *campus* de Sobral, pauta-se em ciclos avaliativos de caráter somativo, uma vez que ocorrem apenas no final do semestre letivo, fato que impede o redirecionamento da ação docente durante o processo de ensino-aprendizagem. Revelou-se, ainda, anseio da parte dos respondentes por uma perspectiva formativa de avaliação, fato que poderia minimizar os vieses identificados nas asserções negativas dos alunos e docentes, considerando que estes apontaram o desempenho dos estudantes na disciplina e a utilização dos fatos mais recentes ocorridos na sala de aula como fatores de influência durante a realização da avaliação dos professores (variáveis 3.2 e 3.3, nos figuras 7 e 8, respectivamente).

É patente a necessidade de reformular o questionário usado na ADD da IES em estudo, já que, na opinião docente, os itens do questionário são amplos e podem motivar os estudantes, por uma falha no instrumental, a usar a empatia como único critério no momento da avaliação do professor. Apesar da divergência de opiniões entre os respondentes, é relevante mencionar que na avaliação do item 3.8 (figuras 9 e 10) encontra-se latente a importância da relação professor-aluno, uma vez que os resultados revelaram percepção dos professores em relação à existência de tendenciosidades, circunstância que reforçaria ou aumentaria a possibilidade de os estudantes influenciarem-se pela empatia no momento da avaliação docente.

Em relação ao contexto de trabalho do professor, o exercício da docência compreende a necessidade de corresponder às solicitações dos alunos, dos pares, da gestão institucional e da sociedade. Nesse sentido, não há como afirmar que um único instrumento de

avaliação de desempenho é, ou não, capaz de refletir o contexto em que se realiza o trabalho do professor, embora, em média, 78% (item 3.7 – figuras 9 e 10) dos respondentes tenham concordado que os itens do questionário usado na ADD contemplam os pontos principais do trabalho docente. Ademais, o ensino e a aprendizagem estão em constantes transformações “[...] alterando-se os conteúdos, as condições em que são produzidas, num espaço de consentimento e disputas em que emoções, valores, opções e estilos pessoais se misturam com a racionalidade da disciplina científica [...]” (Sobrinho, 2011, p. 64).

Referendando-se nas divergências de opiniões (variável 4.7, 4.8 e 4.9 - figura 12), pode-se mencionar que os efeitos do *feedback* individualizado, fornecido aos professores semestralmente, apresenta restrições, pois constatou-se que parte do corpo docente percebe com desconfiança avaliações de desempenho baseadas unicamente na opinião de estudantes. Esse resultado pode indicar uma necessidade de se aprofundar o estudo que envolve a avaliação dos professores pelos alunos, em função dessa desconfiança.

Embora os educadores da unidade de ensino analisada tenham reconhecido os estudantes como uma importante fonte de informação acerca do trabalho docente, ainda assim revelaram que não consideram os alunos preparados para avaliar a qualidade do ensino levando em consideração as ações pedagógicas adotadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos envolvidos na ADD, outras audiências devem ser consideradas relevantes para retroalimentar a prática docente, como, por exemplo, os alunos e a autoavaliação, juntos, valorados pelos entrevistados como fontes significativas de informação.

O fato de os professores não comentarem com os alunos sobre o *feedback* individualizado recebido acerca dos resultados da ADD (variável 4.2) reforça a apreensão de que há urgência de se repensar a perspectiva de avaliação (somativa) atualmente adotada. Assim, é possível mencionar que o proveito do *feedback* reside no fato de os docentes valorarem a existência deste e de concordarem que fazem análises comparativas com as versões impressas fornecidas no início de cada semestre letivo, muito embora as limitações existentes na atual experiência da instituição obstaculizem a influência do *feedback* individualizado para uma efetiva melhora da prática docente.

Apesar da ADD em foco ancorar-se na finalidade precípua de retroalimentar a prática docente, e com isso contribuir com a gradativa melhoria do ensino do professor avaliado, evidenciou-se que o atual modelo não possui vínculo com as decisões institucionais, uma vez que não foi constatada, nem na perspectiva dos respondentes, nem na análise dos documentos institucionais, qualquer evidência que apontasse para a existência do efetivo uso dos resultados avaliativos para municiar decisões pedagógicas e/ou institucionais.

Enfim, apontar nesta pesquisa os aspectos frágeis observados na avaliação de desempenho docente experimentado pela IES em questão não representa a ideia de considerá-lo como falho, mas, sobretudo, que faz-se necessário pensar em medidas corretivas voltadas para o atendimento das expectativas identificadas. Além disso, “[...] uma avaliação deve ter flexibilidade suficiente para atender à diversidade dos interesses das suas várias audiências, com as expectativas das mais diversas possíveis” (Vianna, 2000, p. 75). Entre as ameaças à validade da presente pesquisa, pode-se citar a dificuldade de generalização de resultados, pelo fato do estudo de caso ter sido realizado em uma IES. Apesar das limitações, os resultados se apresentaram promissores,

contribuindo para subsidiar o processo de avaliação e desdobramento, nas avaliações de desempenho dos docentes nas IES.

Como trabalhos futuros, pretende-se repetir o estudo em outras unidades da mesma instituição ou de outras instituições de ensino federais e particulares.

Referências

- Alcaraz N., Fernández Navas, M. e Sola M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Amaral, N. C. (2009). Expansão-avaliação-financiamento: Tensões, desafios da vinculação na educação superior brasileira. Em D. Mancebo (Org.), *Reformas da educação superior: Cenários passados e contradições do presente* (pp. 113-146). São Paulo: Xamã.
- Andriola, C. G. (2011). *Avaliação dos docentes de instituições de ensino superior (IES): O caso da Faculdade Cearense (FAC)*. (Dissertação, Universidade Federal do Ceará, POLEDUC, Fortaleza). Disponível em http://www.repositorio.ufc.br:8080/ri/bitstream/123456789/2790/1/2011_dis_CGAndriola.pdf
- Andriola, W. B. (1999). Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(25), 355-368.
- Andriola, W. B. (2012). Avaliação do aprendizado discente: Estudo com professores de Escolas Públicas. *Educar em Revista*, 46, 141-158. doi:10.1590/s0104-40602012000400011
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., Lima, A. S. e Silva, J. C. (2012). Desenvolvimento de um protótipo de sistema informatizado para avaliação da atuação do docente universitário: Apresentação de resultados parciais. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 198-216.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bertolin, J. C. G. (2009). Avaliação da educação superior brasileira: Relevância, diversidade, equidade e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. *Avaliação Campinas. Sorocaba*, 14(2), 351-383.
- Cavalcante, S. M. A., Cavalcante, L. M. S. e Andriola, W. B. (2010). Gestão estratégica do conhecimento nas instituições federais de ensino superior: Práticas facilitadoras. Em T. V. Viana (Org.), *Múltiplas dimensões em avaliação educacional* (pp. 47-79). Fortaleza: Imprece.
- Cisneros-Cohernour, E. J. e Stake, R. E. (2010). La evaluación de la docencia en educación superior: De evaluaciones basadas en opiniones de estudiantes a modelos por competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 219-231.
- Cisneros-Cohernour, E. J. e Stake, R. E. (2012). Using evaluation results for improving teaching practice: A research case study. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 40-51.
- Fernandes, S. e Flores, M. A. (2012). A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: Reflexões no âmbito de um estudo de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2).
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flores, M. A. (2009). Da avaliação de professores: Reflexões sobre o caso Português. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 239-256.

- Gil, A. C. (2009). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Graça, A., Duarte, P. A., Lagartixa, C., Tching, D. e Tomás, I. (2011). *Avaliação do desempenho docente: Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Hadji, C. A. (2010). Avaliação de professores em França: Da inspeção ao acompanhamento pedagógico. Em M. A. Flores (Org), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 114-139). Porto: Areal.
- IFCE. (2010). *Conselho Superior. RESOLUÇÃO Nº 34. Aprova o Regulamento da distribuição da carga horária de pesquisa, ensino e extensão*. Fortaleza.
- Lavor, J. F., Andriola, W. B. e Lima A. S. (2015). Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação. Um estudo em Universidade pública Brasileira. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 233-254.
- Lima A. S. e Andriola W. B. (2013). Avaliação de práticas pedagógicas inovadoras em curso de graduação em sistemas de informação. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 104-121.
- Lima A. S., Andriola, W. B. e Tavares, W. A. (2015). Melhorando o processo de ensino e aprendizado em cursos de graduação na área de computação por meio da utilização de edublogs. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10, 816-841.
- Malhotra, N. (2011). *Pesquisa de marketing: Foco na decisão*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Murillo, F. J. (2006). *Carrera y evaluación del desempeño docente. Um estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Ristoff, D. I. (2011). Avaliação institucional: Pensando princípios. Em N. C. Balzan e D. J. Sobrinho (Orgs.), *Avaliação institucional: Teorias e experiências* (pp. 37-51). São Paulo: Cortez.
- Santo, E. E. e Santos, F. M. G. (diciembre, 2010). *Avaliação de desempenho docente: Um estudo de caso numa instituição de ensino superior privado em Salvador-Bahia, Brasil*. Em X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata. Disponível em http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/190.pdf
- INEP (2004). *SINAES-Sistema Nacional da Educação Superior. Da concepção à regulação*. Brasília: INEP.
- Stake, R. E. (2008). La ventaja de los criterios, la esencialidad del juicio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 19-27.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: Breves considerações. Em M. A. Flores (Org). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional: Sentidos e implicações* (pp. 24-43). Porto: Areal.
- Sobrinho, J. D. (2011). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: A experiência da Unicamp. Em M. A. Flores (Org), *Avaliação institucional: Teorias e experiências* (pp. 53-86). São Paulo: Cortez.
- Sobrinho, J. D. (2011). Universidade: Processos de socialização e processos pedagógicos. Em M. A. Flores (Org), *Avaliação institucional: Teorias e experiências* (pp. 15-36). São Paulo: Cortez.
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales para la evaluación del desempeño docente em América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22.
- Vianna, H. M. (2000). *A avaliação educacional: Teoria-planejamento-modelos*. São Paulo: IBRASA.

Breve CV de los autores

Ana Cléa Gomes de Sousa

Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Metodologia de Ensino Fundamental e Médio e Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Servidora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - Campus Sobral, no cargo de Pedagoga. Tem experiência na área de educação, como professora da educação básica com ênfase em Coordenação Pedagógica e Direção Escolar. Atua na Educação Profissional e Tecnológica como Pedagoga e Coordenadora Técnico-Pedagógica de Cursos Técnicos e de Graduação no IFCE - Campus de Sobral. E-mail: anacleasousa@gmail.com

Wagner Bandeira Andriola

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1990), especialização (lato sensu) em Psicometria pela Universidade de Brasília (1992), mestrado em Psicologia pela Universidade de Brasília (1993 - bolsista CNPq) e doutorado em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidad Complutense de Madrid (2002 - bolsista CAPES). Atualmente é Professor Associado da Universidade Federal do Ceará (UFC), Coordenador de Avaliação Institucional (UFC), Editor-Chefe da Coleção Temas em Avaliação Educacional, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (UFC) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa (CNPq). Tem experiência nas áreas de Psicologia e de Educação, com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação institucional, avaliação psicológica, psicometria e avaliação de programas e projetos sociais. Consultor ad-hoc da Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação (CESGRANRIO), da Revista Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS), da Revista de Avaliação Psicológica (IBAP) e da Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB); Consultor ad hoc do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação Cearense de Apoio Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro da Diretoria da Associação Nacional de Avaliação Educacional (ABAVE - Gestões 2006/2007 e 2008/2009), da Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) e do Grupo de Trabalho para Elaboración de Estandares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL). Ex-bolsista de Desenvolvimento Científico e Regional (DCR) do CNPq. E-mail: w_andriola@ufc.br

Alberto Sampaio Lima

Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Informática Aplicada pela Universidade de Fortaleza. Bacharel em Ciência da Computação pela Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Arquitetura de Sistemas de Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão de Tecnologia da Informação e Comunicação, Redes de Computadores, Engenharia de Software, Novas Tecnologias na

Educação, Avaliação da Educação. Professor do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (POLEDUC). E-mail: albertosampaio@ufc.br

Propuesta de un Modelo de Evaluación para Fortalecer la Profesión Docente en los Niveles Obligatorios. El Caso de Asturias (España)

A Proposal of a Model of Evaluation as an Element to Strengthen the Teaching Profession at the Compulsory Levels. The Case of Asturias (Spain)

Blanca Arteaga-Martínez* y Josu Ahedo-Ruiz
Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

La evaluación docente debe contar con un enfoque adecuado para mejorar la calidad académica. En este artículo se presenta una propuesta de cuáles son los elementos a evaluar, desde un planteamiento que acentúa la formación del profesorado como factor clave para motivar al estudiante en su aprendizaje.

Desde los objetivos que se plantean en el proceso de enseñanza se justifica la conjunción entre la formación y la evaluación del docente. Se analiza el modelo de Asturias, el primero que se aprueba en España, basado en la evaluación por incentivos, detallando las competencias evaluadas y los datos obtenidos en los últimos años. A modo de conclusión, se subraya la necesidad de la aprobación de un estatuto docente consensuado con los docentes como solución frente a la burocratización de la profesión, rechazada por los docentes. El diseño de este estatuto debe contar con el profesorado y con las familias de los estudiantes.

Palabras clave: Desempeño docente, Evaluación docente, Asturias, Formación profesorado, Estatuto docente.

The improvement of academic quality requires a right approach to the assessment of teaching practices. This article makes a proposal of the evaluative features to be considered, from a perspective that stresses teacher training as a key factor to motivate students.

Since the aims that it be planted in the process of teaching, it explains the conjunction between the formation and teacher evaluation. It analyzes the model of Asturias, the first that is approved in Spain, based in the evaluation for incentives, detailing the evaluated competences and the data obtained in the last years. By way of conclusion it underlines the necessity of approving one teaching statute agreed with the teachers as a solution front of bureaucratization of the profession, rejected by teachers. This statute must be designed with the teachers and with the students' families.

Keywords: Teaching performance, Teacher evaluation, Asturias, Teacher training, Teaching statute.

*Contacto: blanca.artega@unir.net

1. Introducción

El presente artículo tiene como propósito justificar la posible necesidad de definir un marco normativo regulador en España, habida cuenta de cómo es la evaluación del docente en los niveles educativos previos a la universidad. En primer lugar, analizaremos el papel de la evaluación del docente en un contexto donde los resultados no dependen únicamente del ejercicio de su profesión, sino de otros factores relacionados con las características del centro educativo —organización, clima, recursos, etc.— y de la actitud y aptitud del estudiante, tanto de forma individual como en grupo.

Este análisis permite presentar un modelo para la evaluación del docente, subrayando que la evaluación ha de plantearse como mejora de la calidad educativa, integrada en el plan de evaluación del centro y que proporcione unos “profesores competentes, motivados, considerados socialmente y bien dispuestos a la innovación” (Gimeno, 2010, p. 244).

La evaluación del docente se ha de centrar en la práctica de este, pero también en los resultados de rendimiento de los estudiantes, evitando conclusiones generalizadoras. Actualmente, las prácticas de evaluación combinan distintas fuentes de obtención de datos. Se realiza una exposición del caso de Asturias, pionera en la regulación de la evaluación de los docentes en los niveles educativos obligatorios previos a la universidad. Esta regulación hace realidad un sistema de incentivos que, como proceso aislado en el territorio español, pone en evidencia la necesidad de un estatuto docente que facilite la promoción y formación de los docentes.

2. La evaluación del desempeño docente

Las “cambiantes expectativas de las economías del conocimiento” (OCDE, 2009, p. 12) en los diferentes países sitúan como una necesidad avalar el planeamiento de políticas relacionadas con la calidad de sus sistemas educativos, para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura. Esto implica la pertinencia de que los diseños formativos incluyan la mejora continua de sus procesos, sistematizando elementos evaluadores de aquellas situaciones y agentes implicados en la formación de sus ciudadanos. Esta sistematización debería tener en cuenta las dos funciones fundamentales en la evaluación señaladas por Scriven (1967), la formativa y la sumativa.

El término *evaluación* carece de ambigüedades y señala el valor de algo mediante la emisión de un juicio (Gimeno y Pérez, 1989). La evaluación debe tener claras diferentes premisas en su diseño que permitan garantizar que se tienen en cuenta todas las dimensiones susceptibles de ser medidas. Por ejemplo, no es conveniente medir el aprendizaje de los estudiantes observando únicamente el resultado de su acción individual, sino “la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o una tarea de aprendizaje” (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992, p. 191).

La evaluación en el entorno educativo es compleja dada la amplitud de escenarios, agentes, situaciones, etc., cuya diversidad de circunstancias dificulta encontrar una fórmula común que abarque a todos. En este sentido, Anderson (2005) señala tres tipos de sistemas para llevar a cabo la rendición de cuentas (*accountability*). El primero basado

en el cumplimiento de regulaciones —podríamos hablar en este punto de la burocracia educativa, ineludible desde la necesidad de equidad dentro del sistema—; el segundo, en la adhesión a los estándares profesionales —se asocia tanto a la mejora formativa de los docentes como al ajuste educativo que se brinda al estudiante—; y el tercero, en los resultados —en términos de rendimiento, asociados a logro académico y con potencial para establecer *rankings* entre escuelas y sistemas—.

Esta complejidad se acrecienta porque la docencia es una actividad humana y como tal tiene un carácter complejo y polémico (Rueda, 2009). En este sentido, De la Orden (2012) señala que conviene clarificar el sentido, significado, alcance y función de la evaluación con el fin de promover la calidad de la educación. Según Stiggins y Duke (1988), la evaluación es esencial por dos propósitos básicos: la responsabilidad y el desarrollo profesional, aspectos integrados dentro de la cultura profesional del docente que deben formar parte de un proceso global (Imbernón, 1994).

El objetivo de la evaluación docente debe centrarse en el perfeccionamiento educativo, basado en la mejora del proceso y los resultados, fundamentado en el análisis y evaluación de políticas e innovaciones educativas (De la Vega, 2015). Asimismo, parece existir consenso en que la recogida de resultados objeto de análisis se ha de realizar en el aula, escenario en el que se establece la relación entre estudiante, docente y contenido, y al que Houssaye (1993) denominó triángulo pedagógico y Elmore (2010), años más tarde, núcleo pedagógico.

Sin embargo, resaltamos la insuficiencia de este análisis porque en el escenario educativo español uno de los principales retos es enlazar la práctica y la teoría dentro de ese núcleo pedagógico con una “articulación comprensiva entre experiencia y conocimiento” (Coiduras, Paris y Torrelles, 2014, p. 31). Esta articulación tiene relación directa con el concepto de competencia que incide en el saber hacer. Elmore (2010) subraya que en términos de evaluación es preciso considerar la funcionalidad del aprendizaje fuera del aula donde se conjuga el binomio enseñanza-aprendizaje, con el fin de evaluar el rendimiento de los estudiantes y la calidad educativa a través de la funcionalidad de ese aprendizaje en el mundo laboral.

El foco a donde debe dirigirse la evaluación es el docente porque ejerce de puente entre estudiante y contenido como “agente modulador” (Bolívar y Bolívar, 2011, p. 7). Además, la evaluación debe “reflejar los atributos personales que se requiere utilizar para interactuar eficientemente y tener éxito en el desempeño de una tarea en un contexto social determinado” (García, Loredó, Luna y Rueda, 2008, p. 99). Esto implica la necesidad de introducir el término desempeño docente porque determina las dimensiones que se deben evaluar. Este término, al igual que el de *competencia*, ha sido trasladado desde el entorno empresarial al ámbito educativo (Cerdeira, 2000) y, por tanto, parece coherente plantear la evaluación del desempeño en términos de competencias alcanzadas por cada estudiante. Montenegro (2003, p. 18) define el *desempeño docente* “como el cumplimiento de sus funciones; éste se haya determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante y al entorno”. Por consiguiente, conviene que en una adecuada evaluación del desempeño docente se tengan en cuenta tanto los elementos personales involucrados, como aquellos referidos al contexto que pueden influir en los resultados.

La concepción educativa basada en competencias (Le Boterf, 2000), determina que la evaluación puede plantearse de acuerdo a dos paradigmas, según los resultados (paradigma positivista) y según los aspectos cualitativos (paradigma interpretativo); ambos están relacionados con las dos funciones de la evaluación mencionadas, formativa y sumativa. En palabras de Ardoino (2005, p. 96), la diferencia entre ellos no radica únicamente en “una epistemología de la prueba se trata de una epistemología del testimonio”. Sería razonable pensar entonces que pueden ser complementarios.

Un enfoque positivista acepta la suficiencia de una evaluación del rendimiento del estudiante como indicio de calidad susceptible de ser utilizado como producto, dado que se basa casi únicamente en la medición de resultados (Carbajosa, 2011; Delgado, 1995). Algunos informes de evaluación de los estudiantes pueden resultar herramientas útiles en este sentido (PISA, TIMSS, PIRLS), dado que responden a “procedimientos rigurosos en su diseño y construcción” (González, Caso, Díaz y López, 2012, p. 53). El informe PISA (2009, 2012), por ejemplo, permite realizar un *ranking* para medir los resultados de aprendizaje de los estudiantes, aunque su objetivo prioritario es comparar sistemas educativos, no la evaluación del desempeño de los estudiantes. Conviene señalar que este tipo de evaluación estandarizada únicamente “tendrá efectos positivos si es concebida, percibida y empleada como un mecanismo de responsabilidad pública de todos los actores vinculados al quehacer educativo” (Ravela et al., 2008, p. 48), aspecto que hace que el docente deba también estar de acuerdo con su planteamiento, algo que no siempre sucede. No obstante, este planteamiento cuantitativo, recogido en forma de resultado, se plantea como una evaluación terminal, centrada en los resultados del alumno, soslayando las demás personas implicadas y otros elementos a tener en cuenta. Este carácter ulterior dado a la evaluación impide uno de sus principios básicos, la retroalimentación (Fuentes y Herrero, 1999; Pérez-Gómez, 2009; Ryan, Scott, Freeman y Patel, 2002). Pensando en la evaluación en estos términos, son fundamentales las acciones que se desarrollan en los centros educativos que pueden facilitar retroalimentación, tales como elemento de satisfacción personal, clima institucional propicio o mejoras académicas y administrativas (Rueda, 2008).

Los diferentes sectores de la comunidad educativa parecen coincidir en la necesidad de una evaluación mediante la incorporación de suficientes fuentes de información (Fernández, 2010; Marcelo, 2009) que garanticen la disposición de datos tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. Sin embargo, encontramos visos de controversia en la forma de hacer efectiva esa recogida de resultados y aún más en las consecuencias que estos pueden tener, convirtiendo la evaluación “en uno de los objetos de mayor tensión y disputa entre los actores del escenario educativo de cada país” (Román y Murillo, 2008, p. 3), dado que en algunos casos la evaluación se percibe como una herramienta para fiscalizar y realizar comparaciones (Álvarez, 2008). Sin duda, este modo de proceder conlleva la desconfianza del profesorado ante cualquier control (Benedito, 1992). Puede ser pertinente que la política educativa plantee la evaluación de forma procesual, como un medio de fomentar la cooperación y no la competitividad entre los diferentes agentes e instituciones educativas (Sahlberg, 2009). Por tanto, es precisa una concienciación del profesorado de la importancia de una evaluación planteada como cultura, como punto de mejora y en aras de la calidad académica.

Una vez situado el docente en el centro de la evaluación, hemos de definir qué elementos son susceptibles de ser evaluados y sobre todo para qué. Según Zabalza (1990), son dos

enfoques, el perfeccionamiento y el control, que pueden resultar antagónicos; sin embargo, es difícil delimitar los elementos a evaluar en el docente dentro de estas dos utilidades de los resultados a obtener, dada la interacción entre todos los elementos y la complejidad de la tarea que realiza.

2.1. El foco en la evaluación del docente

El foco de la evaluación del desempeño docente debe tener distintos alcances, complementarios entre sí y que den como resultado un indicador de la calidad global de la tarea realizada. El primer alcance se centraría en las relaciones del docente en la institución, “construir un ambiente propicio en pos de un proyecto” (Montenegro, 2003, p. 15), que tiene un claro carácter colectivo, por lo que el sentido desde la recogida de resultados incluiría un modelo de evaluación que va a determinar los niveles del clima en el centro.

La recogida de datos debe plantearse desde el equipo directivo, dado que los resultados van a definir los niveles de clima en el centro, siendo esta una de las responsabilidades de aquellos que dirigen la institución, evitando unir la evaluación del profesorado con la organización de la escuela, porque son realidades diferentes (Natrielo, 1990). El docente debe conjugar lo que el currículo oficial exige y la realidad del contexto donde ejerce su labor; estos datos también deben ser incluidos en la evaluación. Los equipos directivos deben facilitar, como complemento a estos datos, tiempos y espacios que faciliten la autoevaluación del docente (Amores, Moral y Ritacco, 2015).

Los objetivos planteados en la evaluación del docente pueden ser muchos y variados y tienen además que utilizarse como elementos no disjuntos; deberían encaminarse al crecimiento del docente, conocer si ha llegado a las competencias mínimas exigibles y planificar un sistema de promoción. El equilibrio está en lograr que la evaluación no sea amenazante para el docente y que tanto el objetivo de su aplicación como las consecuencias de sus resultados formen parte de un proceso de transparencia, que tenga como fin la mejora de calidad de alguno de los elementos o situaciones del escenario educativo. Bacharach (1989, citado en Valdés, 2000) nombra cuatro principios para la evaluación por desempeño que podrían determinarnos los tipos de evaluación, ya que al analizarlos pueden darnos las claves para conocer distintas maneras de abordar la forma de llevar a cabo este proceso y la explotación de los resultados.

El primero de los principios prioriza una evaluación basada en capacidades frente al rendimiento, dirigida al profesor directamente y no a resultados del proceso; de esta manera pueden prevenirse situaciones como el *teaching to the test*, elemento que ha dirigido la enseñanza de algunos profesores al entrenamiento de sus estudiantes para la capacitación en pruebas de evaluación estandarizadas (Bertola y Checchi, 2012; Moos, 2013). El segundo, desarrollo frente a uniformidad, proyecta una evaluación particular para cada docente o grupo de docentes. El tercero, subjetivo frente a objetivo, no plantea una situación dicotómica, sino una necesidad de conjugar ambos aspectos de forma que se complementen aportando información que garantice la utilidad de la evaluación con unos resultados que sirvan como antesala de acciones de mejora. En este punto, se encuentran los modelos de valor añadido, *teacher value added models*, considerando una medida que valore la calidad en términos de mejora entre el antes y el después del periodo de enseñanza. Por último, formativa *versus* sumativa esboza una evaluación de recorrido frente a una holística final.

El modelo propuesto lo hemos recogido en la Figura 1, donde se muestran aquellos puntos que consideramos necesario integrar en el planteamiento de esta evaluación del docente, teniendo en cuenta los dos sentidos de la evaluación mencionados (positivista e interpretativo).

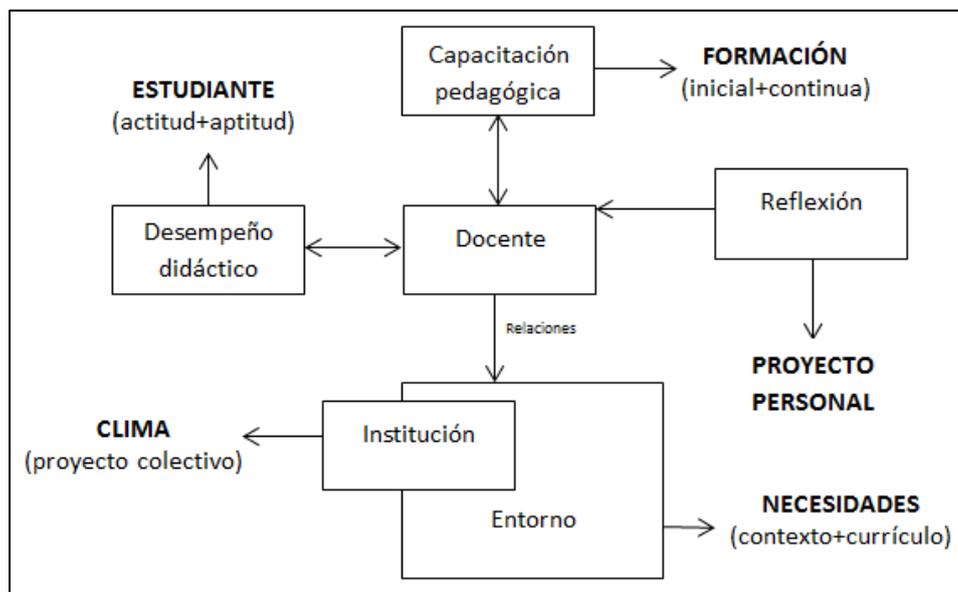


Figura 1. Elementos en la evaluación del docente
Fuente: Elaboración propia.

En la evaluación del docente es preciso separar la capacitación pedagógica del desempeño didáctico. La evaluación de la capacitación pedagógica debería plantearse desde dos perspectivas, una inicial y otra continua o procesual. La inicial debería tener en cuenta la titulación recibida y la naturaleza específica de las materias a impartir; la procesual formaría parte del reciclaje necesario en la formación y especialización de los docentes en ejercicio. Como resultado de esta evaluación, podrían plantearse planes formativos desde los centros o las administraciones de carácter personalizador, que garanticen por parte del docente un dominio del conocimiento pedagógico del contenido, sustentado siempre en las particularidades de su disciplina.

El desempeño didáctico se basa en la capacidad del docente para planificar, desarrollar y evaluar el proceso de aprendizaje del estudiante como receptor, cuyos resultados deberían centrarse tanto en actitud como en aptitud, teniendo en cuenta que “la aptitud para aprender supone combinar los conocimientos previos sobre la materia y el interés, persistencia y compromiso con el aprendizaje” (Arteaga, 2006, p. 16). La evaluación del desempeño didáctico debe basarse en resultados objetivos, tanto provenientes de la evaluación de rendimiento de los estudiantes, como de elementos procesuales y contextuales que permitan la retroalimentación y la toma de decisiones durante todas las fases del proceso de aprendizaje.

Esta evaluación del desempeño no puede olvidar que el docente es una persona con sus aspiraciones, motivaciones, autoestima o satisfacción (Fernández, 1995). Estos factores entran en juego en su desempeño diario, sirviendo también como elemento de mejora cuando los niveles son óptimos. Sin embargo, no es algo que se enseñe en las escuelas de

formación del profesorado, quizá porque se olvida la relación que tiene con las estrategias de aprendizaje. Esta evaluación debe ponerse en práctica como un proceso de auto-reflexión, “el análisis de las tareas del profesor en el aula como el estudio de sus vivencias de la enseñanza, dan a conocer que se preocupa y desarrolla una intensa labor” (Rosales, 2000, p. 14). El resultado de este proceso integra la construcción del proyecto personal del docente como parte de la madurez personal y profesional.

Por tanto, dentro de esta evaluación específica de las capacidades didácticas y pedagógicas, sería de interés medir la destreza del docente para motivar al estudiante a aprender, lo que determinará una mejora y unos buenos resultados finales en términos de rendimiento y de actitud. Consideramos que esta ha de ser la auténtica clave de la mejora profesional. No obstante, hay una dificultad añadida porque no está claro cuáles pueden ser los indicadores que permitan establecer una medición de esta destreza en el docente.

El aspecto formativo responde a una necesidad de definir marcos para un buen ejercicio de la profesión que faciliten al docente herramientas que le permitan adaptarse a las necesidades de cada situación particular de aprendizaje. Es importante señalar que una formación para el docente, como resultado de un proceso evaluador, para que sea efectiva debe formar parte de un proceso de autorreflexión enmarcado dentro de su proyecto personal. El docente debe participar en el diseño de esta evaluación para garantizar la efectividad de estos planes formativos, la evaluación pactada logra una mayor implicación del docente, dado que no se percibe como una amenaza (Iwanicki, 1997).

Otro de los efectos de los resultados de la evaluación es la mejora de ascenso o retributiva, asociada en gran parte de los países únicamente a la antigüedad, lo que puede suponer que docentes experimentados dejen el aula ocupando puestos superiores en la escala jerárquica (Mizala y Romaguera, 2003). Además, estos sistemas pueden emplear estándares competitivos que en algunos casos lleven al rechazo por parte de los docentes a la hora de la cooperación y el trabajo conjunto en los claustros, “los estándares competitivos son claramente inapropiados en un sistema de evaluación diseñado para facilitar el crecimiento profesional” (Bacharach, Conely y Shedd, 1997, p. 194). No obstante, este sistema es válido para los profesionales más destacados, pero quizá no lo sea para el resto, que se verían desmotivados ante la imposibilidad de obtener una compensación económica por el desempeño profesional.

Analizando las prioridades asignadas a uno u otro tipo de evaluación consideramos que ha de encontrarse un modelo que conjugue, en la medida de lo posible, aspectos que puedan adecuarse a la evaluación contextualizada en cada realidad. En función de la utilización de los datos procedentes de la evaluación del docente, los principales modelos de evaluación docente se basan en dos tipos de uso, formación y retribución.

3. Asturias, comunidad pionera en la evaluación del docente en España

Algunos países han regulado la evaluación de los docentes en los niveles educativos obligatorios con parámetros que los docentes conocen previamente. Un ejemplo es el

trabajo de Murillo (2007), donde se analiza en qué países de Europa y América se ha regulado esta evaluación del profesorado no universitario, de manera formal (Figura 2).

AMÉRICA					
Argentina	Sí	El Salvador	No	Paraguay	No
Bolivia	Sí	EEUU, California	Sí	Perú	Sí
Brasil	No	EEUU, Carolina del N.	Sí	Puerto Rico	Sí
Chile	Sí	Guatemala	Sí	Rep. Dominicana	Sí
Colombia	Sí	Honduras	Sí	Uruguay	Sí
Costa Rica	Sí	México	Sí	Venezuela	Sí
Cuba	Sí	Nicaragua	No		
Ecuador	No	Panamá	No		
EUROPA					
Alemania	Sí	Finlandia	No	Malta	Sí
Austria	No	Francia	No	Noruega	No
Bélgica, Francófona	No	Grecia	Sí	Países Bajos	No
Bélgica, Flamenca	No	Hungría	No	Polonia	Sí
Bélgica, Valona	No	Irlanda	No	Portugal	Sí
Chipre	No	Islandia	No	Reino U.*	Sí
Dinamarca	No	Italia	No	Reino U., Escocia	No
Eslovaquia	No	Letonia (Latvia)	No	República Checa	Sí
Eslovenia	Sí	Liechtenstein	No	Rumania	Sí
Estonia	Sí	Lituania	No	Suecia	No
España	No	Luxemburgo	No		

* Inglaterra/Gales/Irlanda del Norte

Figura 2. Países con sistemas generalizados de evaluación del desempeño docente de carácter externo

Fuente: Murillo (2007, p. 90).

Lo más significativo de la tabla 1 son los países que “sí” tienen regulada la evaluación planteada en términos de mejora del desempeño docente y, por tanto, de la calidad del sistema, teniendo como efecto primordial “una perfección progresiva de la actividad profesional del docente” (Schulmeyer, 2002, p. 37). Este modo de proceder está encaminado a facilitar el desarrollo profesional. España aparece como uno de los países que carece de esta evaluación.

La primera ley en España que recoge explícitamente la evaluación del docente es la Ley Orgánica de Educación, LOE (2006), que vincula la evaluación con la rendición de cuentas, procedimiento integral “para exigir responsabilidad por sus resultados a los actores del sistema” (Gajardo, 2012, p. 11). Por otra parte, la actual Ley 8/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, otorga en su artículo 132 la responsabilidad de la evaluación del docente al director del centro, en términos de colaboración en la realización de la misma. No obstante, no hace mención a la forma u obligación de la acción evaluadora sobre el profesorado, algo que puede dar libertad a las distintas administraciones educativas de las comunidades autónomas a organizar esta acción, definiendo pautas e indicadores adaptados a su realidad más cercana.

En el contexto de España, el Principado de Asturias ha sido pionero en la regulación de la evaluación de la función docente. El camino se inicia con la firma de un acuerdo en 2006 entre la Administración del Principado de Asturias y las organizaciones sindicales

representadas en la Mesa General de Negociación. El marco del acuerdo se centró en el desarrollo de la carrera profesional del personal estatutario del Servicio de Salud, pero incluye el compromiso de la Administración para “negociar modelos de desarrollo profesional para el resto del personal” (Viceconsejería de Presupuestos y Administración Pública, 2006, p. 2).

Este compromiso estaba pendiente de la aprobación definitiva del Estatuto básico del Funcionario docente no universitario, en un proceso de negociación del Ministerio de Educación con el resto de la comunidad educativa. El borrador de la ley incluía el artículo 30, centrado específicamente en la carrera profesional de los docentes. Sin embargo, la firma de este estatuto no se llegó a ratificar; en cambio, sí que se aprueba en abril del 2007 la Ley 7/2007, del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP). Dicho texto normativo, en su artículo 2, establece que el personal docente:

(...) se regirá por la legislación específica dictada por el Estado y las Comunidades Autónomas en el ámbito de sus respectivas competencias y por lo previsto en el presente Estatuto, excepto el capítulo II del Título III (derecho a la carrera profesional y a la promoción interna. La evaluación del desempeño) salvo el artículo 20 (evaluación del desempeño) y los artículos 22,3, 24 y 84 (retribuciones complementarias). (p. 16274)

Por lo tanto, el EBEP no regulaba la carrera profesional de los docentes y emplazaba al desarrollo específico de su normativa a través de la competencia delegada a las Comunidades Autónomas.

Ante esta falta de desarrollo de un marco normativo estatal, la Administración del Principado de Asturias decidió impulsar el reconocimiento de la función docente. Además, el interés radicaba en que esta medida supondría una clara mejora de las condiciones laborales y del reconocimiento profesional de este personal. No obstante, la única vía normativa real para la aprobación y puesta en práctica del proceso de evaluación de la función docente fue la de fundamentarse en lo previsto en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, LOE, y también sobre la base del primigenio Acuerdo sobre carrera y desarrollo profesional de los empleados públicos del Principado de Asturias de diciembre de 2006. En atención a esto se inició un proceso de negociación con los sindicatos docentes para articular un marco normativo autonómico que permitiera implantar un sistema de evaluación que sería complementado y sustituido, en su caso, por la norma estatal básica cuando esta se aprobara (es decir, por el Estatuto Básico del Docente o similar).

Desde el principio el desarrollo de este sistema de evaluación docente ha sido apoyado por parte de las organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Personal Docente, en concreto, por FETE UGT y ANPE (organizaciones que ostentan la mayoría en dicha Mesa Sectorial). Estas plasmaron su apoyo en el “Acuerdo por el que se establecen medidas tendentes a la implantación del sistema de evaluación de la función docente y sus incentivos”, de 5 de noviembre de 2009, a partir del cual la Administración educativa presentó para su aprobación en la Junta General del Principado de Asturias la Ley del Principado de Asturias 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos.

La Dirección General de Personal de la Consejería de Educación definió los indicadores, partiendo de:

- ✓ El análisis de las tareas docentes fuera del aula y relacionadas con el funcionamiento general del centro.
- ✓ El desarrollo de las relaciones con la comunidad educativa.
- ✓ La coordinación e implicación con los diferentes órganos de gobierno y coordinación de los centros.
- ✓ Los aspectos más evidentes relacionados con la implicación, responsabilidad y cumplimiento de cualquier trabajador.

La evaluación es planteada mediante diferentes fichas de evaluación adaptadas, en la medida de lo posible, a las principales categorías o ámbitos en los que trabaja el personal docente. En el trabajo interno se elaboró una lista amplia de ítems a incluir en estas fichas de la que se seleccionaron, para este primer plan, los más claros y elementales. Hay que tener en cuenta el carácter provisional de esta normativa. Por eso, quedaba pendiente su desarrollo en un segundo plan dirigido a matizar, modificar y ampliar algunos ítems respecto a los ya incluidos en el primero, utilizando para ello el análisis estadístico de las pruebas piloto realizadas.

El instrumento de evaluación de los docentes de este modelo se estructura de acuerdo a tres apartados, para cada uno de los cuales se recoge una valoración global. Estos apartados corresponden a tres dimensiones del desempeño: formación, mayor dedicación al centro y participación en la consecución de objetivos conseguidos en la Programación General Anual (PGA). De acuerdo a los elementos que se proponían para evaluar en el docente, en la figura 1, este diseño de evaluación da cabida fundamentalmente al proyecto colectivo de la institución y a la capacitación pedagógica del docente en términos de actualización formativa. La evaluación de cada profesor, solicitada de forma voluntaria, es realizada por el director del centro.

Los ítems de este instrumento responden al modelo de Perrenoud (2004), que establece diez competencias, de las cuales se han seleccionado ocho. No se evalúan aquellas competencias que estarían más relacionadas con la situación de aprendizaje y el trabajo de los estudiantes, apoyándose en investigaciones previas que aconsejan no basarse únicamente en indicadores de resultados (Jornet, González-Such y Bakieva, 2012). La distribución de ítems por bloque y competencia se recoge en la tabla 1 y el instrumento original se incluye en el anexo 1, donde se podrá conocer la descripción completa de la etiqueta.

La respuesta a todos los bloques se realiza de manera dicotómica, logrado *versus* no logrado, obteniendo una valoración global por cada uno de los bloques. Respecto al bloque correspondiente a la dedicación al centro, se considerará superado si se obtiene una valoración positiva en al menos el 50% de los ítems. También lo es si nueve de los ítems de la dedicación al centro (II) han alcanzado una valoración positiva. La valoración global es positiva si se alcanza en dos de los tres bloques. El resultado inmediato de una evaluación total positiva es la obtención de un incentivo económico, que dependerá del subgrupo laboral al que pertenece, y siendo únicamente prescriptivo hasta la siguiente evaluación.

Tabla 1. Distribución de ítems por competencias en el instrumento de evaluación del desempeño docente.

COMPETENCIAS (PERRENOUD)	BLOQUE DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DOCENTE			
	% DEL TOTAL	I. Formación	II. Mayor dedicación al centro	III. Participación en los objetivos PGA
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0			
Gestionar la progresión de los aprendizajes	12,50		a, b	
Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	6,25		n	
Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo	0			
Trabajar en equipo	6,25		d	
Participar en la gestión de la escuela	43,75		c, f, g, j, k, l	a
Informar e implicar a los padres	6,25		m	
Utilizar las nuevas tecnologías	6,25		e	
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	12,50		h, i	
Organizar la propia formación continua	6,25	a		

Fuente: Elaboración propia a partir de Perrenoud (2004, p. 10) y Acuerdo del Consejo de Gobierno (2011, p. 5).

El plan de evaluación docente de Asturias se ha llevado a cabo desde el 2007 y hasta la actualidad. Aportando como resultados globales los recogidos en la tabla 2, podemos comprobar cómo la mayoría de los docentes que solicitan evaluación han obtenido una valoración positiva.

Tabla 2. Datos de la evaluación docente en el Principado de Asturias (2007-2014).

	2007-2010	2011	2012	2013	2014
Nº personas adheridas	7.088	8.093	7.395	7.340	6.980
Nº personas con evaluación positiva	7.088	8.092	7.329	7.237	6.855
Nº personas que han resultado no evaluables	0	0	66	101	124
Nº de personas con evaluación negativa	0	1	0	2	1

Fuente: Consejería de Educación del Principado de Asturias.

El Principado de Asturias cuenta actualmente con 408 centros docentes. El número total de funcionarios y funcionarias de carrera es de 7670, lo que implica que el 91% del funcionariado de carrera está adherido al plan de evaluación de la función docente. Para aquellas personas que no superan esta evaluación voluntaria, se realiza un plan personalizado para dar respuesta a las necesidades de mejora que cada uno de ellos manifiesta.

Este proceso de evaluación responde a un modelo positivista, con resultados cuantificados al término del proceso, incidiendo como hitos de importancia en la formación las necesidades del contexto y el proyecto colectivo del Centro, de acuerdo con Willet (1994, citado en Navarro, 2014, p. 6) cuando defiende la idea de que “midiendo el cambio individual es posible informar sobre el progreso de cada persona y,

consecuentemente, evaluar la efectividad de los sistemas educativos”. En este sentido, Bacharach, Conely y Shedd (1997) apuntan que:

(...) la búsqueda de criterios de evaluación siempre más objetivos –y de estándares para establecer distinciones objetivas entre los distintos niveles de mérito respecto de un criterio dado– es una absoluta necesidad a la hora de conceder subidas salariales de una forma justa y equilibrada. (p. 188)

Sin embargo, cabe mencionar lo exiguo de este proceso, no pudiendo consolidar sus resultados por la ausencia de una legislación estatal que facilite la promoción en un cuerpo de funcionarios, el docente, sin estructura que regule la carrera profesional.

4. La necesidad de un estatuto docente en España

El presente apartado se traza como una síntesis, subrayando que, como medida para la mejora de la calidad del sistema educativo, convenga dotar de un marco regulador la evaluación docente en España. En este punto, el artículo 103.3 de la Constitución Española establece que las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos deberán articularse por medio de un estatuto propio con rango de ley. En el caso de los docentes, este estatuto debería regular los derechos y las obligaciones. No obstante, la aprobación de un estatuto implicaría la profesionalización de la docencia, lo que supondría introducir un cierto carácter competitivo entre los docentes. Esto únicamente sería justificable si conllevase una clara mejora de la calidad educativa.

Respecto a los antecedentes, en 2007 hubo un intento de aprobar un estatuto del funcionario docente no universitario a propuesta del Partido Popular, que gobernaba. El borrador, incluía la evaluación positiva de la actividad docente para la promoción interna, constituyendo así la carrera docente. En 2011, los dos partidos mayoritarios – Partido Socialista y Partido Popular– habían incluido en su programa electoral la realización de una prueba para el acceso a la carrera docente, un MIR educativo. Al respecto, López-Rupérez (2014) señala que la calidad de un sistema educativo está en relación con el procedimiento establecido de acceso a la misma. Según un estudio desarrollado por el Consejo General de los Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, el 15,6 % de los profesores encuestados está totalmente de acuerdo con la implantación de esta prueba de selección, el 29,5 % bastante de acuerdo y el 21 % algo de acuerdo (Valle y Manso, 2014). Estos datos confirman que el acuerdo favorable a la implantación de este sistema no es muy amplio.

En este sentido, Darling-Hammond (2001) subraya que para los políticos, preocupados por mejorar la enseñanza, existen dos posibilidades: burocratizarla o profesionalizarla. El *quid* de la cuestión es la elección entre un control externo (burocratización) o interno, de cada profesor (profesionalización). Sin embargo, esta alternativa es relevante porque en función de cuál sea la elección afectaría al tipo de personas que se sentirían atraídas por la enseñanza. Fernández-Enguita (2001) explica las características de estos modelos (Tabla 3) para la organización docente a los que denomina: burocrático y liberal.

Sin embargo, Fernández-Enguita (2001) no ratifica ninguno de estos sistemas y plantea mitigar el carácter autoritario del Estado con un modelo igualitario y participativo. Aboga por un estatuto profesional para la docencia no impuesto desde arriba, sino aceptado y anclado con el compromiso de los profesores. Esto subraya lo que advierte

Bolívar (2008), que para la eficacia de la evaluación docente no conviene un control externo, burocrático, es preferible otro más centrado en el sujeto.

Tabla 3. Modelos para la organización de la profesión docente.

MODELO BUROCRÁTICO	MODELO LIBERAL
Disciplina	Autonomía
Disponibilidad al servicio de la institución	Jurisdicción como ámbito de desarrollo competencial
Integración en el cuerpo	Ejercicio liberal de la profesión
“Todo para el público, pero sin el público”	“Lo que diga el público, pero solo si puede pagarlo”

Fuente: Fernández-Enguita (2001).

La burocratización de la docencia acarrea consecuencias, según Darling-Hammond (2001); entre ellas la principal es que se soslayaría a las personas, tanto a los educadores como a los educandos. Asimismo, es uno de los síntomas de insatisfacción entre los docentes y un motivo para abandonar la profesión (Darling-Hammond, 2001; Esteve, 2006). Igualmente, podría conllevar el peligro de uniformidad de la actividad docente, con el añadido riesgo de reducir la enseñanza a una transmisión de información, olvidando el aspecto formativo de la educación.

En este punto, Finlandia, uno de los primeros países según el *ranking* del informe PISA, ha optado por incrementar la profesionalización como antídoto contra la burocratización (Bolívar, 2012). Según Enkvist (2010), han tratado de impedir que el juicio de los administradores reemplace al de los docentes para evitar que las personas con talento para la enseñanza ignoren su vocación docente. En este sentido, Darling-Hammond (2001) señala que las investigaciones realizadas respecto a la influencia de las políticas en los docentes son útiles para advertir cuál es la relación de los profesores con los estudiantes, aspecto necesario para conocerlos mejor de cara a motivarlos para el aprendizaje.

Igualmente, el estatuto docente debe constituir un reconocimiento de los buenos docentes para lograr que los mejores profesionales estén interesados en dedicarse a enseñar. La docencia es un arte que trata con personas cuyo objetivo es sacar de ellas lo mejor, pero esto únicamente se logrará si se atrae a la docencia a los mejores. Por tanto, parece conveniente que el modelo de organización docente debe atender a lo que interesa a los buenos profesores. Además, la aprobación del estatuto docente debe implicar la sistematización de la evaluación del profesorado (Sclan y Darling-Hammond, 1992).

En definitiva, el estatuto docente ha de fomentar la responsabilidad del docente, no debe limitarse a una clasificación, sin promover la motivación para evitar la habituación del profesorado. Sin duda, la aprobación del estatuto docente ha de contemplar la planificación de una adecuada formación del profesorado, desarrollada en su mayoría en los propios centros siguiendo las propuestas de las teorías adaptativas, de forma “que les implique competentemente en el diseño de soluciones y recursos” (Arteaga y García, 2008, p. 256). Esto conlleva necesariamente que debe estar abierta a la aportación del docente, que es quien mejor conoce cuáles son sus intereses y sus deficiencias.

5. Conclusiones

A modo de conclusión, en este trabajo se pone el énfasis en dos cuestiones prioritarias: la necesidad de una evaluación del desempeño docente y la regulación normativa del acceso a la profesión. La cuestión no es si conviene o no la evaluación docente, aspecto que ha sido aceptado, sino cuáles son los elementos a tener en cuenta para realizarla. La evaluación en función de los resultados obtenidos por los estudiantes, volcada en lo cuantitativo, parece insuficiente porque sería una evaluación final, olvidando la relevancia de la evaluación formativa. Se ha realizado una propuesta de los elementos que constituyen el foco del desempeño docente, que han de tenerse presentes para una adecuada evaluación. Estos elementos dan un carácter holístico a la tarea desempeñada, desde las relaciones del docente con la institución a la que pertenece, su capacitación y desempeño didáctico como acciones complementarias que repercuten directamente en los resultados de los estudiantes, y su propio proyecto personal, todos ellos planteados de una manera alineada.

Además, la eficacia de la evaluación conlleva su aceptación por el docente y que esté encaminada a acrecentar la motivación de aquel en el ejercicio profesional.

En España, Asturias ha sido la comunidad pionera en diseñar un plan para la evaluación docente, basado en ocho competencias, estableciendo una relación de los logros obtenidos en cada una de ellas con incentivos económicos para el profesorado. Este modelo valora la formación, la dedicación al centro, la participación y la capacitación pedagógica de los docentes, pero conviene que todo proceso de evaluación culmine en un plan de mejora personalizado de cada docente. Planteamos conveniente como medida de futuro para nuestra investigación una validación del cuestionario en el que se fundamenta el modelo atendiendo a sus propiedades psicométricas.

Respecto a la regulación de la profesión, se analizan dos modelos: la burocratización o la profesionalización. El exceso de burocracia es rechazado por los docentes y, además, soslaya a las personas; por eso, el segundo es más apropiado para atraer a los mejores profesionales a la docencia. En este sentido, se ha propuesto, siguiendo la iniciativa de Asturias, la aprobación de un estatuto docente, que debería ser elaborado con la participación de los propios docentes. Sin duda, esta medida establecerá un modelo de evaluación del desempeño docente con el fin de descubrir aspectos a mejorar que deben ser contemplados por los planes de formación del profesorado.

Se plantea con visión prospectiva ofrecer un diagnóstico de la percepción que tienen los docentes en niveles previos a la universidad sobre el modelo propuesto, atendiendo a las distintas etapas educativas y contextos de los centros.

Referencias

- Acuerdo del Consejo de Gobierno. (2011). Aprobación del primer plan de evaluación de la función docente. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 62, 1-12.
- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje de una enseñanza centrada en competencias. En J. Gimeno (Comp.), A. I. Pérez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo y J. M. Álvarez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 207-233). Madrid: Morata.

- Amores, J., Moral, C. y Ritacco, M. (2015). El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del liderazgo pedagógico. Un estudio en Educación Secundaria en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 57-76.
- Anderson, J. A. (2005). *Accountability in education*. París: UNESCO.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Arteaga, B. (2006). *La educación adaptativa: Una propuesta para la mejora del rendimiento en matemáticas de los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274.
- Bacharach, A. B., Conely, S. C. y Shedd, J. B. (1997). Cómo evaluar al profesorado para promociones y aumentos salariales. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Dirs.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 188- 207). Madrid: La Muralla.
- Benedito, V. (Coord.). (1992). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Subdirección general de formación del profesorado, MEC.
- Bertola, G. y Checchi, D. (2012). Motivación, organización y carrera de los docentes: El caso italiano. *Revista de Política Educativa*, 3, 35-62.
- Bolívar, A. (2008). Evaluación de la práctica docente. Una revisión desde España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 56-74.
- Bolívar, A. (2012). El proceso de burocratización de la escuela: Una rigidez que impide el incremento de profesionalidad y no se corresponde con la enseñanza y el aprendizaje hoy. *Crítica*, 982, 28-32.
- Bolívar, A. y Bolívar, M. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 3-25.
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(132), 181-190.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Magisterio.
- Coiduras, J., Paris, G. y Torrelles, C. (2014). La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: Diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad. *Estudios Pedagógicos*, 40, 29-48. doi:10.4067/s0718-07052014000200003
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 15(59-60), 189-232. doi:10.1080/02103702.1992.10822356
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- De la Orden, A. (2012). Innovación, evaluación y calidad en la educación. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 1(1), 1-21.
- De la Vega, L. F. (2015). Accountability y mejoramiento educativo: Análisis de experiencias internacionales. *Educação y Realidade*, 40(1), 275-298. doi:10.1590/2075-623645060
- Delgado, K. (1995). *Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes, procesos y resultados*. Lima: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: CAP.

- Enkvist, I. (2010). *La educación en peligro*. Pamplona: Eunsa.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. [Comentarios a los Informes EURYDICE y OCDE sobre la cuestión docente]. *Revista de Educación*, 340, 19-40.
- Fernández, F. J. (2010). Sentido y necesidad de la evaluación de la práctica docente. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 13, 5.
- Fernández, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: Force.
- Fernández-Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿Liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 43-64.
- Fuentes, M. E. y Herrero, J. R. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 353-368.
- Gajardo, M. (2012). *La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar?* Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- García, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de la evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 97-108.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1989). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J. (2010). La carrera por el personal profesional. *Interuniversitario. Journal of Teacher Education*, 68, 243-260.
- González, C., Caso, J., Díaz, K. y López, M. (2012). Rendimiento académico y factores asociados: Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 51-68.
- Houssaye, J. (1993). Le triangle pédagogique, ou comment comprendre la situation pédagogique. En J. Houssaye (Ed.), *La Pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). París: ESF Editeur.
- Imberón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Iwanicki, E. (1997). Evaluación del profesorado para la mejora de escuelas. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Dir.), *Manual para la evaluación del profesorado* (pp. 222- 239). Madrid: La Muralla.
- Jornet, J. M., González-Such, J. y Bakieva, M. (2012). Los resultados de aprendizaje como indicador para la evaluación de la calidad de la docencia universitaria. Reflexiones metodológicas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 99-115.
- Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- España. (2007). *Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público*.
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de Educación*.
- España. (2009). *Ley 6/2009, de 29 de diciembre, de Evaluación de la Función Docente y sus Incentivos*.
- España. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: Un desafío crucial*. Madrid: Narcea.

- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En C. V. Vélaz Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-128). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Mizala, A. y Romaguera, P. (2003). *El sistema nacional de evaluación del desempeño docente (SNED) en Chile*. Washington D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Montenegro, I. A. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Magisterio.
- Moos, L. (2013). School leadership in a contradictory world. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 15-29. doi:10.6018/rie.31.1.162511
- Murillo, F. J. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Natrielo, G. (1990). Intended and unintended consequences: Purposes and effects of teacher evaluation. En J. Millman y L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 35-45). Newbury Park: Corwin Press.
- Navarro, E. (2014). *El valor añadido en educación: Cuestiones teóricas y metodológicas*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid).
- OCDE. (2009). *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes. Prácticas Internacionales*. París: Autor.
- Pérez-Gómez, Á. I. (2009). *La evaluación como aprendizaje*. Córdoba: Ediciones AKAL.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PISA. (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. París: OCDE.
- PISA. (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. París: OCDE.
- Ravela, P., Arregui, P., Valverde, G., Wolfe, R., Ferrer, G., Martínez Rizo, F., Aylwin, M. y Wolff, L. (2008). Las evaluaciones educativas que América Latina necesita. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 45-63.
- Román, M. y Murillo, F. J. (2008). La evaluación del desempeño docente: Objeto de disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2008). La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 8-17.
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: Consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-16.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000). *The Virtual University*. Londres: Kogan Page.
- Sahlberg, P. (2009). Learning first: School accountability for a sustainable society. En K. D. Garipey, B. L. Spencer y J. C. Couture (Eds.), *Educational Accountability. Profesional voices from the field* (pp. 1-22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schulmeyer, A. (julio, 2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Ponencia presentada en la *Conferencia Regional El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas prioridades*, Brasilia.

- Sclan, E. M. y Darling-Hammond, L. (1992). *Beginning teacher performance evaluation: An overview of state policies. Trends and Issues*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teacher Education. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally and Company.
- Stiggins, R. J. y Duke, D. (1988). *The case for commitment to teacher growth research on teacher evaluation*. Nueva York, NY: State University of New York Press.
- Valdés, H. (mayo, 2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada en el *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente*, México.
- Valle, J. M. y Manso, J. (2014). *La voz del profesorado: Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. Madrid: CGCDL.
- Viceconsejería de Presupuestos y Administración Pública. (2006). *Acuerdo sobre carrera y desarrollo profesional de los empleados públicos del principado de Asturias*. Oviedo: Dirección General de la Función Pública.
- Zabalza, M. A. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. *Revista Española de Pedagogía*, 48(186), 295-317.

Anexo 1. Modelo de ficha de evaluación de la función docente

Apartado 1.- Formación:	
1.a.- Ha realizado 6 o más créditos de formación en su vida laboral que cumplen los requisitos establecidos en el Plan	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Valoración total: (Positiva si al menos ha realizado 6 créditos de formación a lo largo de su vida laboral)	
	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Apartado 2.- Mayor dedicación al centro:	
2.a.- Desarrolla con diligencia y calidad el proceso de enseñanza de acuerdo a la temporalización prevista	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.b.- Realiza con diligencia y calidad la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.c.- Manifiesta voluntariedad y disponibilidad a las necesidades imprevistas planteadas por el equipo directivo	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.d.- Participa en proyectos conjuntos de mejora o experimentación relacionados con los fines y principios del sistema educativo	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.e.- Utiliza las nuevas tecnologías aplicadas a la educación	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.f.- Participa en la organización y/o desarrollo de actividades complementarias y/o extraescolares	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.g.- Colabora en actividades o tareas relativas a la mejora de la convivencia aplicando lo establecido en el Plan de convivencia o a través de otras medidas desarrolladas en el centro	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.h.- Mantiene el respeto a los horarios establecidos	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.i.- Su absentismo laboral está por debajo del 7% del periodo evaluable	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.j.- Colabora en el seguimiento y evaluación de la PGA	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.k.- Desempeña en la actualidad cargos de coordinación docente (Departamentos, Ciclos o tutorías) o de proyectos	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.l.- Ha desempeñado cargos directivos o ha participado como miembro del Consejo Escolar	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.m.- Informa o colabora con el responsable de informar a las familias sobre el rendimiento de sus hijos o hijas	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
2.n.- Colabora con el profesorado especialista en la configuración de adaptaciones curriculares	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Valoración total: (Positiva si al menos 50% ítems "si")	
	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Apartado 3.- Participación en la consecución de objetivos colectivos del centro establecidos en la PGA:	
3.a.- Ha participado en la consecución de los objetivos colectivos establecidos en la PGA.	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Valoración total: (Positiva si al menos ha participado en dos de los objetivos colectivos)	
	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
Acreditación final: (Positiva si al menos en dos de los tres apartados se da valoración total "SI" y además en 4 ítems del apartado 2. También será positiva si se dan 9 ítems positivos en el apartado 2)	
	SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>

Fuente: Acuerdo del Consejo de Gobierno (2011, p. 5).

Breve CV de los autores

Blanca Arteaga Martínez

Licenciada en CC. Matemáticas por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctora en CC. de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Dedicada a la docencia en distintos niveles educativos previos a la universidad, ha combinado esta labor con otros espacios y niveles educativos, siendo profesora asociada en la Universidad Carlos III de Madrid y la Saint Louis University in Madrid. En la actualidad, imparte docencia en distintos grados y máster, en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), donde dirige un grupo de investigación, Educación Personalizada en la Era Digital. Su investigación se ha centrado en la investigación-acción en el aula, tomando la didáctica de la matemática como eje vertebrador. Ha dirigido y participado en distintos proyectos de investigación subvencionados y proyectos de innovación educativa con distintas universidades. Integrante del grupo de investigación Pedagogía Adaptativa de la Universidad Complutense de Madrid. E-mail: blanca.arteaga@unir.net

Josu Ahedo Ruíz

Licenciado en Filosofía, Ciencias Políticas, Derecho y graduado en Comunicación. Doctor en Filosofía por la Universidad de Navarra. Docente en colegios concertados de enseñanza secundaria durante dieciséis años. Coordinador académico del área de trabajo social de la Universidad Internacional de la Rioja (2011-2013). Desde 2012 es Vicerrector de Estudiantes y de Calidad Académica de la UNIR. Ha impartido docencia en asignaturas en el área de la metodología de investigación, antropología y orientación familiar. Ha publicado varios artículos en metodología de investigación y en el ámbito de la filosofía de la educación. Actualmente ha centrado su investigación en la educación del carácter y de la voluntad.

El Uso de Datos de Evaluaciones Educativas en Brasil, Chile y Argentina

Use of Educational Assessment Data in Brazil, Chile and Argentina

Luís Gustavo Amaral Vinha* y Jacob Arie Laros

Universidad de Brasilia

La disponibilidad de información relacionada con evaluaciones educacionales es grande en América Latina, principalmente después de las reformas educativas de las últimas décadas. El objetivo de este estudio es trazar un mapa de cómo los datos de las evaluaciones educativas realizadas en Brasil, Chile y Argentina son utilizados por los investigadores. La metodología empleada para la identificación y selección de los estudios fue la búsqueda de publicaciones, entre 1994 y 2014, por medio de la base de datos de la agencia CAPES. Utilizando las palabras clave: "rendimiento escolar" (en español, portugués – rendimiento escolar – e inglés – school performance), SAEB, SIMCE y "Operativo Nacional de Evaluación"; se seleccionaron 27 estudios empíricos que utilizan datos de las evaluaciones de los tres países en cuestión. La revisión mostró que la técnica más utilizada fue el análisis de regresión multinivel. Se verificó que casi todos los trabajos seleccionados analizaban el impacto de factores asociados al desempeño escolar. Sin embargo, también se utilizaron los datos de las evaluaciones educativas para evaluar el papel de la escuela en la promoción de la equidad y estimar el impacto de programas educativos. Los resultados obtenidos en este estudio permiten concluir que, en general, los artículos revisados proporcionan información que puede apoyar políticas que contribuyan a la mejora de la educación.

Palabras clave: Rendimiento escolar, Evaluación educacional, Factores asociados al rendimiento escolar, Efecto escuela, Evaluación de programas sociales, Análisis multinivel, Educación básica, Educación secundaria, América Latina.

A great amount of information related to the assessment of educational progress is available in Latin America, especially after the implementation of educational reforms during the last decades. This article aims to map how researchers use data of educational assessments conducted in Brazil, Chile and Argentina. The methodology used for identifying and selecting studies was a search for publications through the CAPES database, between 1994 and 2014. Using the keywords: "school performance", "rendimiento escolar" (in Spanish) and "rendimento escolar" (in Portuguese), SAEB, SIMCE and "National Operational Assessment"; 27 empirical studies using assessment data related to the three countries concerned were selected. The most frequently used technique in these articles was multilevel regression analysis. The review indicated that practically all of the selected articles analyzed the impact of factors associated to school performance. However, educational assessment data were also used to evaluate the role of schools in promoting equity and to estimate the impact of educational programs. The results of the present study allow the general conclusion that the revised articles supply information that can support policies that contribute the improvement of education.

Keywords: School performance, Educational assessment, Factors associated with school performance, School effect, Social program evaluation, Multilevel analysis, Elementary school, High school, Latin America.

*Contacto: lgvinha@gmail.com

1. Introducción

En las últimas décadas, la educación en América Latina ha recibido especial atención por parte de los gobiernos. Según Casassus (2001), las reformas en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, iniciadas en la década de 1960, pueden ser divididas en dos ciclos. El primer ciclo tenía como objetivo la expansión de las redes educativas, apuntando hacia la ampliación del número de personas que ingresan en los sistemas. En el segundo, iniciado en la década de 1980, fueron propuestos cambios más complejos enfocados en la gestión de los sistemas y enfatizando la promoción de educación con calidad.

Actualmente, las consecuencias del primer ciclo de cambios se puede observar fácilmente en los indicadores educativos de los países y en evaluaciones internacionales. Por ejemplo, entre los países de América Latina y el Caribe, en promedio, 94% de los niños en edad de estar en nivel primario están en la escuela, y se observa también mayor acceso a la educación secundaria en las últimas décadas (UNESCO, 2015). Se podría considerar que la universalización de la educación es una realidad más cercana y por lo tanto la preocupación principal pasa a ser la calidad y equidad de la educación en los países.

En el segundo ciclo, principalmente en la década de 1990, las reformas propuestas buscaban situar la educación como centro de la estrategia de los gobiernos. Fueron propuestos cambios de gestión basados en la descentralización y énfasis en la calidad y equidad, además de mejoras en los niveles de aprendizaje por medio de acciones coordinadas (Casassus, 2001). En especial, la descentralización de la educación impuso modificaciones en el control de las escuelas, antes centralizado en el Estado, y la incorporación de la iniciativa privada en la gestión. El Estado pasa a tener, predominantemente, la función de coordinación y reglamentación del sistema educativo (Krawczyk y Vieira, 2010).

En este contexto, las evaluaciones educativas a gran escala surgen como un instrumento fundamental para el nuevo papel asumido por el Estado. Estas evaluaciones son indispensables para la supervisión del sistema y el seguimiento de las acciones de mejora, asimismo, tienen un papel estratégico para la formulación de nuevas políticas y programas (Castro, 2000).

América Latina tiene por lo menos dos décadas de experiencia en evaluaciones educativas (Ferrer, 2006). Las principales evaluaciones realizadas en la región fueron creadas a finales de la década de 1980 e inicio de la década de 1990. Los estudiantes latinoamericanos participan también de evaluaciones internacionales. El LLECE¹ evalúa la calidad de la educación en la enseñanza básica en América Latina y el Caribe. Algunos países de la región participan de las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*), cuyo foco es el desempeño de estudiantes en la franja de los 15 años, edad en que se presupone el término de la educación básica obligatoria en la mayoría de los países.

¹ Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

Diversas evaluaciones importantes son realizadas a nivel nacional en la región: el EXCALE (Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo) en México; el SABER (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación) en Colombia; y el APRENDO (Sistema Nacional de Medición de Logros Académicos) en Ecuador. Además de iniciativas regionales como, por ejemplo, los sistemas de evaluación de los estados de Minas Gerais y São Paulo en Brasil y de la ciudad de Bogotá en Colombia (Ferrer, 2006). Por lo tanto, la disponibilidad de información acerca de educación es grande en la región.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo evaluar cómo los investigadores han utilizado los datos de evaluaciones educativas desarrolladas en Brasil, Argentina y Chile. Se analiza cómo estos datos han sido utilizados y cuáles han sido los objetivos de las investigaciones, las técnicas de análisis utilizadas y los principales hallazgos reportados por los investigadores. Los tres países elegidos tienen en común el carácter descentralizado de las reformas educativas en la década de 1990 (Krawczyk y Vieira, 2006) y también la similitud de resultados en las evaluaciones de PISA (en particular para Brasil y Argentina). Los sistemas de evaluación elegidos de estos tres países tienen aún similitudes en alcance y ciclos evaluados, los detalles son presentados a continuación.

1.1. Sistema Nacional de Evaluación de Educación Básica

En Brasil, el SAEB (*Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*) es el principal sistema de evaluación educativa. Las evaluaciones son realizadas cada dos años bajo la coordinación del INEP (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*). El SAEB tiene como principal objetivo evaluar la educación básica y contribuir para la mejora de su calidad y para la universalización del acceso a las escuelas, ofreciendo subsidios concretos para la formulación, reformulación y el control de las políticas públicas. Además, “busca también ofrecer datos e indicadores que posibiliten mayor comprensión de los factores que influyen en el desempeño de los alumnos en las áreas y años evaluados” (Cabral y Figueiredo, 2002, p. 1).

Las evaluaciones del SAEB se iniciaron en 1990 y sufrieron diversas modificaciones desde entonces. En las primeras ediciones fueron evaluados alumnos que cursaban 1º, 3º, 5º y 7º año de educación primaria y, a partir de la edición de 1995, el foco pasó a ser los años 4º y 8º de educación primaria y 3º de educación secundaria. En relación a las disciplinas evaluadas, las pruebas de Matemática y Lengua Portuguesa están presentes en todas las evaluaciones, sin embargo, otras disciplinas fueron evaluadas únicamente en algunas ediciones. Entre 1990 y 2001 fueron seleccionadas muestras de alumnos y a partir de 2005 se buscó evaluar a todos los alumnos matriculados en los años de interés.

Las pruebas por competencias utilizadas en el sistema se basan en el currículo mínimo de cada disciplina y asocian los contenidos curriculares a las competencias cognitivas utilizadas en el proceso de construcción del conocimiento (INEP, 2007). En las primeras ediciones las competencias de los alumnos eran calculadas en base a la teoría clásica de los tests, no obstante, a partir de la edición de 1995, los resultados pasaron a ser calculados a través de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). La utilización de la TRI representó un gran avance en la evaluación, pues permitió la construcción de una escala única para los años evaluados y la clasificación de los alumnos en términos de desempeño (INEP, 2007).

Las características de los alumnos y los factores contextuales son obtenidos a partir de la aplicación de diferentes cuestionarios. En el SAEB son aplicados cuatro cuestionarios distintos: para el alumno, el director, el profesor y la escuela. Estos instrumentos presentan una caracterización del nivel socioeconómico y cultural, aspectos familiares, formación de los profesionales, formas de gestión, prácticas pedagógicas e infraestructura de las escuelas.

1.2. SIMCE - Sistema de Medición de Logros de Aprendizaje

En Chile, el sistema de evaluación de desempeño escolar fue desarrollado con el objetivo de contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Para ello, el desempeño de alumnos en diferentes áreas del currículo nacional es evaluado y relacionado con el contexto escolar y social en que ocurre el aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Las pruebas del SIMCE son aplicadas anualmente.

En el periodo entre 1990 y 1997 fueron evaluados en Matemática y Lenguaje y Comunicación todos los alumnos matriculados en el 4° y 8° año de educación primaria, y para las disciplinas de Ciencias, Historia y Geografía fueron aplicadas pruebas solo a una muestra de alumnos (Meckes, 2003). En este periodo los resultados eran expresados por medio del porcentaje de respuestas correctas, sin considerar la dificultad de las preguntas, lo que imposibilitaba la comparación entre los alumnos cursando años distintos y entre distintas versiones de la evaluación. En 1998, una serie de cambios fue implementada en el SIMCE, entre ellos la adecuación a un nuevo currículo y la utilización de la TRI para obtener las puntuaciones (Bravo, 2011). La utilización de la TRI permitió la comparación de resultados entre los años y también la diferenciación de niveles de desempeño de los estudiantes a partir de las puntuaciones obtenidas.

Hasta 2005 la aplicación de las pruebas del SIMCE se alternó entre los alumnos de 4° y 8° grado de educación primaria y el 2° grado de educación secundaria. A partir del 2006, los alumnos de 4° grado pasaron a ser evaluados todos los años y la evaluación de los demás grados pasó a ser de forma alternada (Meckes, 2003). Cabe resaltar que se realizaron cambios importantes con el objetivo de dar seguimiento a cohortes de estudiantes. Con este cambio, en 2009, fue posible evaluar el progreso de un grupo de alumnos del 8° grado que habían sido evaluados en el 4° grado en 2005. En el mismo periodo, se realizaron inversiones para aumentar el acceso a las pruebas, evaluar estudiantes con deficiencia visual y auditiva, incluir la evaluación de otras disciplinas y mejorar la divulgación de los resultados.

Además de las pruebas, se recopila información de profesores, estudiantes y padres o apoderados. En los cuestionarios respondidos por los estudiantes son evaluados aspectos generales de las escuelas, estrategias de aprendizaje dentro y fuera del aula, intereses, motivaciones y otros. En los cuestionarios de los padres están presentes asuntos relacionados al nivel educativo, renta y nivel de satisfacción con el establecimiento educativo. Los profesores responden a cuestiones relacionadas a su formación profesional y al contenido abordado durante el año.

1.3. ONE - Operativo Nacional de Evaluación

En Argentina, desde 1993, son realizadas las evaluaciones del sistema educativo argentino por medio del ONE. Este sistema es actualmente ejecutado por el DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa), órgano

ligado al Ministerio de Educación de la Nación Argentina y que tiene los siguientes propósitos: contribuir a la mejora de la calidad de la educación a través de la evaluación de desempeño de los estudiantes en diferentes niveles y áreas; y proveer información estadística, psicométrica y pedagógica a nivel nacional y provincial, a partir del análisis del aprendizaje de los alumnos y factores asociados, para subsidiar el desarrollo de políticas educacionales (DiNIECE, 2007).

De forma general, los estudiantes de 3º y 6º (finales de los ciclos de la educación primaria) y de 2º y 3º de educación secundaria son evaluados por el sistema. Los alumnos son evaluados por medio de pruebas de Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales con ítems alineados con el currículo nacional. La TRI también es utilizada para generar las puntuaciones de los alumnos, lo que posibilita la comparación entre años y periodos y el análisis de los ítems que componen las pruebas (DiNIECE, 2007).

Con relación a la periodicidad, es de notar que inicialmente se pretendía realizar evaluaciones anuales, pero dada la época de crisis en dicho país, esto no fue posible (Berardi, 2012). En el periodo de 1993 a 2000, las evaluaciones se dieron de forma ininterrumpida, retornando después de la crisis económica en el 2002 y 2003. A partir del 2005, las evaluaciones pasaron a ser realizadas bianualmente, con una nueva interrupción en el 2009.

Así como otros sistemas de evaluación, el ONE consiste en la aplicación de pruebas de conocimiento y cuestionarios contextuales. Los cuestionarios ofrecen informaciones relacionadas a los antecedentes académicos de los alumnos, nivel socioeconómico y educativo de la familia, motivación académica y percepciones sobre la institución, así como características de directores y docentes, prácticas pedagógicas, infraestructura y recursos de la escuela (DiNIECE, 2007).

Además del papel estratégico en la administración de los sistemas educativos de los países, las evaluaciones a gran escala son fuentes valiosas de información acerca del proceso de aprendizaje. Todavía, en muchas situaciones, los datos brutos oriundos de las evaluaciones no son suficientes para la comprensión del complejo proceso de aprendizaje, estos datos deben ser analizados y traducidos en informaciones útiles que puedan ser usadas para orientar acciones.

Los datos de las evaluaciones educativas han sido ampliamente utilizados en estudios de factores asociados con el rendimiento y eficacia escolar en diversos países. Esto se puede observar en algunas revisiones de la literatura. Por ejemplo, Teodorović (2009) presenta una extensa revisión de la literatura de trabajos acerca de la eficacia escolar en la cual apunta los principales factores asociados con el rendimiento académico teniendo en cuenta las características de las familias, la escuela y la estructura de las prácticas de enseñanza. Townsend (2007) presenta los principales resultados observados en la literatura con énfasis en los estudios correspondientes en los diferentes países y regiones.

Murillo (2007) también destaca el interés por los sistemas de evaluaciones educativas en todo el mundo y, en especial, en América Latina. El autor afirma que hubo un aumento significativo de investigación en los últimos años, consecuencia de la consolidación de la comunidad científica dedicada al tema en esta región. Los datos de evaluaciones

educativas han sido usados por los investigadores latinoamericanos en los estudios de eficacia escolar, principalmente como herramienta para la identificación de factores asociados al desempeño, pero también para el análisis del efecto escuela y evaluaciones de programas.

2. Método

En este estudio se emplea el método presentado por Newman (2006). El proceso de revisión incluyó cuatro pasos: (1) la definición de los criterios de inclusión y exclusión; (2) la identificación sistemática de los estudios de acuerdo con los criterios establecidos; (3) la extracción de informaciones; y (4) la síntesis de los hallazgos de los estudios seleccionados.

2.1. Definición de los criterios de inclusión y exclusión

Los trabajos seleccionados deberían: ser estudios de naturaleza empírica sobre el uso de los datos de las evaluaciones; presentar resultados de evaluaciones a gran escala (nivel nacional o regional); utilizar como variable dependiente la competencia de los alumnos en Matemática, Lengua Portuguesa, Lengua Española, Ciencias o Literatura y Comprensión de Textos; analizar datos de desempeño escolar a nivel de alumnos; y utilizar técnicas inferenciales.

2.2. Identificación de los estudios

La localización y la selección de los estudios relevantes fueron realizadas utilizando la base de datos de revistas electrónicas de la CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*), disponible en la dirección electrónica <http://www.periodicos.capes.gov.br>. La consulta fue hecha en enero de 2015 considerando apenas los trabajos publicados en el periodo de 1994 y 2014. Fueron utilizadas las siguientes combinaciones de palabras clave: *SAEB* y *desempenho escolar*; *SAEB* y *school performance*; *SIMCE* y *rendimiento escolar*; *SIMCE* y *school performance*; “Operativo Nacional de Evaluación” y Argentina. La inclusión de las expresiones “*desempenho escolar*”, “*school performance*” y “*rendimiento escolar*” fue hecha tratando de reducir el número de referencias en las consultas relacionadas con SAEB y SIMCE. 376 referencias fueron obtenidas, siendo 208 relacionadas con SAEB, 158 con SIMCE y 10 con ONE. Después de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, fueron seleccionados 27 estudios.

2.3. Extracción de informaciones

Se realizó una tabulación de estos trabajos, discriminando los siguientes ítems: autores, año, evaluación utilizada y edición, año escolar y disciplina evaluada, técnicas de análisis de datos, objetivos y resultados encontrados.

3. Resultados

La evaluación y el análisis de los contenidos son presentados en esta sección. Entre los 27 estudios seleccionados, 11 presentan el análisis de datos brasileños del SAEB, 11 se refieren a los datos del SIMCE de Chile y 5 utilizaron la evaluación ONE de Argentina. La Tabla 1 presenta algunas características generales de los estudios seleccionados.

Tabla 1. Características generales de los trabajos seleccionados (n=27)

PAÍS	AUTORES/AÑO	BASE	AÑO ESCOLAR	DISCIPLINA	ANÁLISIS	OBJETIVO PRINCIPAL
BR	Soares y Alves (2003)	SAEB 2001	8º EB	MAT	AM	Equidad
BR	Soares (2004)	SAEB 2001	8º EB	MAT	AM	Equidad
BR	Andrade y Laros (2007)	SAEB 2001	3º ES	MAT, LP	AM	Estudio de factores
BR	Franco et al. (2007)	SAEB 2001	4º EB	MAT	AM	Equidad
BR	Waltenberg y Vandenberghe (2007)	SAEB 2001	8º EB	LP	RC	Equidad
BR	Gonçalves y França (2008)	SAEB 2003	4º EB y 3º ES	MAT	AM	Equidad
BR	Wainer et al. (2008)	SAEB 2001	4º, 8º EB, 3º ES	MAT, LP	IC	Estudio de factores
BR	Curi y Menezes-Filho (2009)	SAEB 2003	4º, 8º EB, 3º ES	MAT	AR	Estudio de factores
BR	Rodrigues, Rios-Neto y Pinto (2011)	SAEB 1997 a 2005	4º EB	MAT	DC	Estudio de factores
BR	Laros, Marciano y Andrade (2012)	SAEB 2001	3ª ES	LP	AM	Estudio de factores
BR	Oliveira, Belluzzo y Pazello (2013)	SAEB 2005	8º EB	MAT	RC	Estudio de factores
CH	Mizala y Romaguera (2002)	SIMCE 1998	4º, 8º EB	MAT, LE	AM, RC	Estudio de factores
CH	McEwan (2003)	SIMCE 1997	8º EB	MAT, LE	AM	Estudio de factores
CH	Cádiz (2006)	SIMCE 1996	4º EB	MAT	AM	Estudio de factores
CH	Beach et al. (2008)	SIMCE 2002 2005 y 2006	-	MAT, LE	AM	Impacto de programa
CH	Anand, Mizala y Repetto (2009)	SIMCE 2002	4º EB	MAT, LE Ciencias	PP	Impacto de programa
CH	Bellei (2009)	SIMCE 2001 y 2003	2º ES	MAT, LE	DD	Impacto de programa
CH	Contreras, Bustos y Sepúlveda (2010)	SIMCE 2005	4º EB	MAT, LE	AM	Estudio de factores
CH	Carrasco y San Martín (2012)	SIMCE 2004 y 2006	8º EB	MAT	VA	Impacto de programa
CH	Mizala y Torche (2012)	SIMCE 2002 y 2004	4º, 8º EB	MAT, LE	AM	Estudio de factores
CH	Thieme, Prior y Tortosa-Ausina (2012)	SIMCE 2008	4º EB	MAT, LE	DM	Estudio de factores
CH	Paredes (2014)	SIMCE 2009	8º EB	MAT, LE Ciencias	AM	Estudio de factores

Tabla 1b. Características generales de los trabajos seleccionados (n=27) (continuación)

AR	Cervini (2001)	ONE 1997	6°, 7° EB	MAT	AM	Estudio de factores
AR	Cervini (2005)	ONE 1997	7° EB	MAT	AM	Estudio de factores
AR	Cervini (2010)	ONE 2000	6° EB, 3° ES	MAT, LE	AM	Efecto escuela
AR	Cervini (2011)	ONE 2000	6° EB	MAT	AM	Estudio de factores
AR	Cervini, Dari y Quiroz (2013)	ONE 2007	3° ES	MAT	AM	Estudio de factores

Notas: EB – Educación Básica; ES - Educación Secundaria; MAT - Matemática; LP – Lengua Portuguesa; LE – Lengua Española; AR – Análisis de Regresión; AM – Análisis de Regresión Multinivel; RC – Regresión Cuantílica; IC – Intervalos de Confianza; DC – Descomposición contrafactual; PP – Puntaje de Propensión; VA – Análisis de Valor Agregado.

Fuente: Elaboración propia.

Se puede observar en la Tabla 1 que los trabajos seleccionados fueron publicados entre 2001 y 2014, a pesar de que la búsqueda inicial consideró publicaciones entre 1994 y 2014. En 22 estudios fueron analizados datos de educación básica y en 8 estudios datos de educación secundaria (Beach et al. no especificaron el año analizado). La competencia en Matemática fue utilizada como variable criterio en 25 estudios y la competencia en Lengua portuguesa o española fue usada en 14 trabajos.

En la gran mayoría de estudios fueron utilizados enfoques que consideran la estructura jerárquica de los datos y, en general, los resultados fueron obtenidos a través de análisis de regresión multinivel (Tabla 1). La descomposición multinivel, el análisis de valor agregado y la técnica de diferencia en diferencias también fueron utilizadas dentro de la estructura jerárquica. Tres trabajos no utilizaron el enfoque multinivel, en estos estudios los resultados fueron obtenidos por medio de la aplicación de análisis de regresión (Curi y Meneses-Filho, 2009; Rodrigues, Rios-Neto y Pinto, 2011) y de construcción de intervalos de confianza (Wainer et al., 2008).

Los estudios fueron clasificados de acuerdo con el objetivo principal de la investigación (Tabla 1). Como parte de la clasificación, fueron identificados cuatro grupos de estudios. Un primer grupo formado por 17 estudios enfocados en identificar los factores asociados al desempeño escolar y/o cuantificar el efecto de los mismos. Dentro de este grupo, los estudios de Andrade y Laros (2007), Laros, Marciano y Andrade (2012), Thieme, Prior y Tortosa-Ausina (2012) y Mizala y Romaguera (2002) tenían objetivos más genéricos y apuntaban a estudiar los factores asociados al desempeño escolar con base en informaciones disponibles; los demás estudios focalizaron el efecto de uno o más factores específicos. El segundo grupo está formado por cinco trabajos que tienen por objetivo la evaluación del papel de las escuelas en la promoción de equidad educativa. El tercer grupo está formado por cuatro trabajos, cuyo foco es la evaluación del impacto de un programa del área educacional. Finalmente, la estimación del efecto escuela fue el objeto de estudio de Cervini (2010) y estaba entre los objetivos de otros trabajos.

Sin embargo, los grupos citados no son excluyentes, diversos estudios podrían haber sido clasificados en otros grupos dado los objetivos secundarios o resultados reportados. Por ejemplo, el trabajo de Franco et al. (2007) tiene como objetivo principal el análisis de promoción de equidad pero también identifica factores asociados al desempeño y estima

el efecto escuela en las competencias de los alumnos. El análisis de los estudios mostró una gran intersección de resultados; por lo tanto, en esta revisión, se optó por la presentación de los resultados agrupándolos en secciones.

3.1. Estudio de factores asociados

El estudio de factores asociados al desempeño escolar está de alguna forma presente en todos los trabajos seleccionados. Algunos de estos trabajos se enfocan en la identificación y estudio de impacto de los factores; en otros, factores contextuales son manejados como variable de control en la comparación de grupos, estimación del efecto escuela o en la evaluación de impacto de programas. En esta sección, se indican los factores que presentan efecto significativo en el desempeño, independiente del objetivo del estudio.

La Tabla 2 presenta los factores a nivel de alumno más frecuentes en los estudios seleccionados. Los símbolos + y - indican el impacto positivo y negativo en el desempeño escolar, respectivamente.

Tabla 2. Variables en el nivel del alumno con efecto en el desempeño escolar

PAÍS	ESTUDIO (N=14)	NSE	SEXO		DISTORSIÓN EDAD/AÑO ESCOLAR	RECURSOS CULTURALES	EDUCACIÓN DE LOS PADRES	NÚMERO DE LIBROS
			MASCU LINO	ETNIA				
BR	Soares y Alves (2003)				-			+
BR	Soares (2004)	+	+		-			+
BR	Andrade y Laros (2007)	-*	+		-	+		
BR	Franco et al. (2007)	+	+		-			
BR	Gonçalves y França (2008)	+	+		-			
BR	Laros, Marciano y Andrade (2012)				-	+	+	
BR	Oliveira, Belluzzo y Pazello (2013)	+	+		-		+	
CH	Cádiz (2006)	-*	- +				+	+
CH	Beach et al. (2008)	+						
CH	Bellei (2009)	+	- +		-			
CH	Mizala y Torche (2012)	+	- +		-			+
AR	Cervini (2001)	+				+		
AR	Cervini (2005)	+	+		-	+		

- + Impacto positivo para el desempeño en Matemática y negativo para Lengua Española.

* Efecto negativo en el nivel del alumno posiblemente causado por la presencia del nivel socioeconómico medio de las escuelas en los modelos.

Fuente: Elaboración propia.

El nivel socioeconómico (NSE), el sexo y la trayectoria de los alumnos son factores que se presentan con frecuencia en los estudios. De forma general, se puede afirmar que cuanto mayor el nivel socioeconómico del alumno, mejor es su desempeño, que los alumnos de sexo masculino tienen notas superiores en Matemática e inferiores en pruebas de Lengua (portuguesa o española) y que los alumnos con histórico de abandono

o de repetición tienen desempeño inferior. La utilización de variables relacionadas a etnias es común en los artículos brasileños, estos estudios reportan que alumnos no blancos (con excepción de alumnos de origen asiático) tienen desempeño escolar promedio inferior. La Tabla 2 destaca, a su vez, el impacto positivo de factores relacionados al capital cultural de las familias (escolaridad de los padres, recursos culturales de las familias y número de libros en casa).

El efecto negativo del nivel socioeconómico de los alumnos observado en dos estudios de la Tabla 2 probablemente está relacionado con la utilización de esta variable agregada en el nivel de la escuela. Es importante destacar que en Andrade y Laros (2007) fue observado un impacto muy fuerte y positivo del nivel socioeconómico medio en las escuelas sobre el desempeño en Matemática. En McEwan (2003), el nivel socioeconómico medio también tiene impacto fuerte y positivo en el desempeño en Matemática y en el nivel del alumno, aunque significativo, el impacto observado es bajo.

Los estudiantes a los cuales les gusta la disciplina y hacen las tareas tienen mejores desempeños, según los estudios de la Tabla 3. Algunos autores verificaron también que las expectativas en relación a los estudios de los hijos están positivamente asociadas con el desempeño y que la participación de los padres está asociada al desempeño inferior, con excepción del resultado observado por Soares (2004). El efecto negativo de la participación de los padres, según Andrade y Laros (2007), puede deberse al hecho de que los padres de alumnos con problemas de aprendizaje acuden a las escuelas con mayor frecuencia y exigen hacer las tareas, así como tener resultados escolares positivos a sus hijos.

Tabla 3. Otras variables del nivel del alumno con efecto en el desempeño escolar

PAÍS	ESTUDIO (N=8)	TAREA ESCOLAR	PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES	GUSTO POR LA DISCIPLINA	EXPECTATIVA DE LOS PADRES
BR	Soares y Alves (2003)	+			
BR	Soares (2004)	+	+	+	
BR	Andrade y Laros (2007)	+	-	+	
BR	Franco et al. (2007)	+			
BR	Laros, Marciano y Andrade (2012)	+	-	+	
CH	Beach et al. (2008)				+
CH	Bellei (2009)				+

Fuente: Elaboración propia.

Más factores relacionados con los alumnos fueron evaluados por los investigadores. Por ejemplo, Curi y Menezes-Filho (2009) analizaron la relación entre la educación preescolar y el desempeño académico. En este estudio los autores apuntan que los alumnos que comenzaron a estudiar en el preescolar tuvieron, en promedio, mejor desempeño en la prueba de Matemática que los alumnos que comenzaron a estudiar a partir del primer año de la educación primaria. El impacto observado es mayor en los alumnos de 4° año y permanece significativo en los de 8° y 3° de educación secundaria. La educación preescolar también es considerada en otros estudios. Mizala y Torche (2012) reportan el impacto positivo del preescolar en el desempeño de los alumnos del 4° año de educación primaria y al final de la educación secundaria, respectivamente.

Wainer et al. (2008) tenían como objetivo principal el análisis de impacto del uso de computadoras en el desempeño escolar de alumnos de 4° y 8° año de educación primaria

y 3° de educación secundaria. Los autores verificaron un impacto negativo y significativo en las puntuaciones de los alumnos que usan computadoras frecuentemente, siendo que ese impacto es más acentuado entre los más jóvenes y con menos nivel socioeconómico. El uso de la computadora también presenta un efecto negativo en el desempeño de los alumnos en el estudio de Laros, Marciano y Andrade (2012).

El estudio de Cervini (2005) tiene como enfoque primero el análisis del efecto del trabajo fuera de casa en el desempeño de los alumnos. Este autor verificó el impacto negativo del trabajo fuera de casa en las notas obtenidas en Matemática, incluso después de la introducción de variables que miden el nivel socioeconómico y cultural de las familias. Verificó también que los alumnos que trabajaban cuatro horas o más, en lugares distantes de sus casas, tienen el peor desempeño en las pruebas de Matemática. Los efectos negativos de este factor también fueron verificados por Andrade y Laros (2007) y Laros, Marciano y Andrade (2012).

Otros trabajos realizados con los datos del sistema ONE de Argentina evalúan factores no explorados en estudios de otros países. Cervini (2001) y Cervini (2011) buscaron evaluar la relación entre la oportunidad de aprender y el rendimiento escolar medido por medio de pruebas de Matemática. A partir del cuestionario respondido por profesores, fueron identificadas variables relacionadas a la oportunidad de aprender, la cobertura del currículo vigente, la frecuencia de las tareas escolares y la importancia dada a la enseñanza de las competencias evaluadas en las pruebas. Con base en los resultados observados, el autor afirma que existe una fuerte relación entre la oportunidad de aprender y el rendimiento de los alumnos, y que esto está relacionado con la composición del alumnado y los recursos disponibles en la escuela, pero que la variable oportunidad de aprender permanece significativa después de la inclusión de esas variables. En Cervini Dari y Quiroz (2013), son analizados los efectos de diferentes aspectos del proceso escolar en el desempeño en Matemática, según la percepción de alumnos y directores. Los autores identificaron que existe relación entre estas variables con el desempeño, principalmente las relativas a la percepción de los alumnos. Incluso después de la introducción de variables de control, se verificó un efecto significativo de la motivación, esfuerzo y buena relación con el profesor sobre el desempeño de los estudiantes al final de la educación secundaria.

Numerosos factores relacionados a escuelas, profesores y directores fueron analizados en los estudios analizados. La Tabla 4 exhibe los principales factores que presentan impactos significativos.

En la Tabla 4 se observa que el tipo de escuela está presente en ocho estudios seleccionados. Estos trabajos relatan que las escuelas privadas presentan desempeño promedio superior en relación a las escuelas públicas. En los estudios chilenos, las escuelas privadas también presentan desempeño superior, sin embargo, las comparaciones fueron realizadas entre las escuelas subsidiadas en el sistema de *voucher*²

² En el sistema chileno, el gobierno subsidia la escuela elegida por los padres en proporción directa al número de estudiantes matriculados. El gobierno paga a cada escuela una unidad de subvención escolar *voucher* para cada niño que asiste a clases allí (Contreras, 2001).

y las escuelas municipales, con excepción del trabajo de Mizala y Romaguera (2002), en el que la comparación también considera las escuelas privadas no subsidiadas.

Tabla 4. Principales variables en el nivel de la escuela con efecto en el desempeño

PAÍS	ESTUDIO (N=17)	ESCUELA PRIVADA	NSE	ESTRUCTURA Y EQUIPAMIENTO	AMBIENTE ESCOLAR	EXPERIENCIA DEL PROFESOR	SALARIO DEL PROFESOR
BR	Soares y Alves (2003)			+			+
BR	Soares (2004)	+	+	+			+
BR	Andrade y Laros (2007)		+	+	+	+	
BR	Franco et al. (2007)		+	+	+		
BR	Waltenberg y Vandenberghe (2007)					+	
BR	Gonçalves y França (2008)	+		+			+
BR	Oliveira, Belluzzo y Pazello (2013)	+		+			
CH	Mizala y Romaguera (2002)	+	+			+	
CH	McEwan (2003)		+				
CH	Cádiz (2006)	+	+				
CH	Beach et al. (2008)		+				
CH	Bellei (2009)	+	+				
CH	Mizala y Torche (2012)	+				+	
AR	Cervini (2001)		+	+			
AR	Cervini (2011)				+		
AR	Cervini, Dari y Quiroz (2013)		+	+			

Fuente: Elaboración propia.

El estudio de Oliveira, Belluzzo y Pazello (2013) profundiza el análisis de la diferencia entre las escuelas privadas y públicas en Brasil. Además de identificar un desempeño promedio significativamente mayor entre los alumnos de las escuelas privadas, los autores resaltan la importancia de las condiciones de las familias en comparación al efecto de otras variables, incluyendo características de las escuelas. La descomposición realizada en el estudio apunta que los alumnos con bajo rendimiento de las escuelas públicas tendrían resultados aún peores si estudiaran en escuelas privadas.

El uso del nivel socioeconómico promedio de la escuela es frecuente en los estudios analizados (Tabla 4), en general este factor es utilizado como variable de control. En los estudios de desempeño académico basados en datos transversales, se hace necesaria la utilización de variables que retiren la influencia de composición de las escuelas, frecuentemente el nivel socioeconómico agregado es utilizado para este fin. Los estudios presentados en la Tabla 4 también mencionan el impacto positivo de la infraestructura de las escuelas, el ambiente escolar favorable, la experiencia y el salario de los profesores.

Además del nivel socioeconómico promedio de los alumnos, otras variables agregadas fueron utilizadas en el nivel de la escuela, entre ellas: alumnos que trabajan (Andrade y Laros, 2007; Cervini, Dari y Quiroz, 2013; Laros, Marciano y Andrade, 2012); alumnos repitentes (Andrade y Laros, 2007; Cervini, Dari y Quiroz, 2013); nivel de escolaridad de los padres (Cervini, 2005; McEwan, 2003; Oliveira, Belluzzo y Pazello, 2013); recursos culturales (Andrade y Laros, 2007; Cervini, 2005); tareas escolares (Andrade y Laros,

2007); gusto por la disciplina (Andrade y Laros, 2007); sexo (Oliveira, Belluzzo y Pazello, 2013); cantidad de libros (Cervini, Dari y Quiroz, 2013); y número de personas en casa (Cervini, 2005).

Los investigadores relataron la importancia de otros factores relacionados a los profesores: etnia (Oliveira, Belluzzo y Pazello, 2013); formación (Oliveira, Belluzzo y Pazello, 2013; Soares, 2004; Soares y Alves, 2003); demanda de tareas escolares (Franco et al., 2007); resolución de problemas en aula (Franco et al., 2007); relación profesor/alumno (Mizala y Romaguera, 2002); expectativa en relación a los alumnos, contenido impartido, relación con el director y funcionarios, percepción de seguridad y problemas en las escuelas (Soares, 2004). Entre las características de los directores que tuvieron impacto en el desempeño, fueron destacadas: participación (Soares y Alves, 2003); perfil de liderazgo (Franco et al., 2007); percepción en relación al compromiso de los profesores y problemas internos y externos (Soares, 2004); y relación con la comunidad (Gonçalves y França, 2008). Así mismo, en relación a las escuelas, se verificó el efecto de tamaño (Bellei, 2009; Cádiz, 2006) y de la presencia de biblioteca en las aulas (Franco et al., 2007).

El impacto de la interacción entre variables en el contexto escolar también fue analizado por los investigadores. Por ejemplo, el estudio de Paredes (2014) tuvo como objetivo evaluar el efecto del género del profesor en el desempeño de los alumnos. En este trabajo fueron utilizadas variables de interacción indicando el emparejamiento de género entre los alumnos en los modelos. La autora verificó que existe un efecto significativo entre el género del profesor y el rendimiento de las alumnas, en promedio, los resultados son mejores cuando la disciplina es impartida por una profesora.

Laros, Marciano y Andrade (2012) identificaron efectos de interacción entre las variables atraso escolar y el porcentaje de repetición de la clase y entre atraso y el porcentaje de alumnos que trabajan en la clase. Según los autores, se puede afirmar que el efecto de atraso escolar es mayor cuando el alumno está en una clase con mayor porcentaje de repitentes o de alumnos que trabajan.

El efecto de interacción entre el tipo de escuela y el nivel socioeconómico fue evaluado por Contreras, Bustos y Sepúlveda (2010). Los resultados observados indicaron que “las escuelas públicas con menor nivel socioeconómico presentaron rendimiento académico superior a las escuelas privadas con el mismo tipo de alumnos” (p. 1357). Mizala y Romaguera (2002) también evaluaron el efecto de interacción entre el nivel socioeconómico y el tipo de escuela y enfatizan que la asociación entre el nivel socioeconómico de los alumnos y el desempeño escolar es más débil para las escuelas privadas sin subsidio del gobierno, en comparación con las escuelas públicas y las escuelas privadas subsidiadas.

Finalmente, Rodrigues, Rios-Neto y Pinto (2011) también presentan un estudio de factores asociados; no obstante, difiere de los demás en cuanto al periodo analizado. Los autores evaluaron el impacto del nivel socioeconómico en el desempeño de los alumnos considerando las ediciones de 1997 a 2005 del SAEB. Los principales resultados observados indican que el aumento en el número de matrículas en el final de los años 1990 en Brasil “redujo el nivel socioeconómico promedio de los alumnos y colaboró para disminuir el promedio y elevar la desigualdad entre los resultados escolares” y al mismo

tiempo “hubo reducción en la sensibilidad del desempeño escolar en el nivel socioeconómico” (Rodrigues, Rios-Neto y Pinto, 2011, p. 26).

3.2. Estudios de equidad

Una serie de artículos de investigadores brasileños presenta análisis de la equidad del sistema educativo. Esos estudios tienen como objetivo evaluar en qué grado las escuelas brasileñas son capaces de reducir las desigualdades de desempeño académico cuando son comparados grupos de acuerdo con el nivel socioeconómico, la etnia y el sexo.

El estudio de Franco et al. (2007) tuvo por objetivo identificar las características escolares asociadas tanto al aumento del desempeño promedio de las escuelas cuanto a moderar el efecto del origen socioeconómico de los alumnos sobre sus resultados escolares. A partir de los datos de los alumnos de 4º año de educación primaria, los autores verificaron que factores escolares como la demanda de tareas escolares y el clima disciplinar tienen efectos positivos en el desempeño promedio de las escuelas, pero también afectan la relación entre el desempeño y el nivel socioeconómico, aumentando la desigualdad intra-escolar.

Gonçalves y França (2008) buscaron verificar cómo la desigualdad social es reproducida en el sistema educativo y cómo identificar factores que podrían actuar como instrumento de ruptura entre el bajo nivel socioeconómico de la familia y el bajo desempeño escolar de los hijos. El estudio se basó en los datos del SAEB 2003, considerando los alumnos que frecuentaban el 4º año de educación primaria y el 3º año de educación secundaria, en modelos con tres niveles de agregación (alumnos, escuelas y estados). Los autores identificaron los factores asociados al desempeño académico promedio de los alumnos (ver Tablas 2 y 4), pero poco pudieron afirmar en términos de la reducción de las desigualdades, principalmente para los alumnos del 4º año de la educación primaria. Para los datos relativos al 3º año de la educación secundaria, los autores identificaron el efecto de la infraestructura de la escuela y la actuación de concejos escolares en la reducción del impacto del nivel socioeconómico en su desempeño. Por tanto, los autores concluyen que:

En la educación secundaria, el incentivo para la constitución de concejos escolares e inversión en la infraestructura de la escuela son políticas que se pueden mostrar eficaces en el sentido de elevar el nivel de equidad del sistema educativo y, por lo tanto, promover una igualdad de oportunidades, independientemente del trasfondo cultural y económico del estudiante. (p. 45)

El análisis del impacto de las políticas y prácticas escolares en la promoción de equidad es realizado por Soares y Alves (2003). Los autores analizaron varios indicadores asociados a la etnia de los alumnos y verificaron que existen diferencias significativas de desempeño entre blancos y pardos y entre blancos y negros. Los resultados observados indican que los factores escolares evaluados tienden a aumentar la desigualdad. Por ejemplo, según los autores “las condiciones escolares positivas se potencializan cuando se refiere a los alumnos blancos, produciendo una espiral favorable que los impulsa mucho más que a los alumnos negros y pardos” (p. 36). Sin embargo, algunos resultados indican que la equidad entre blancos y pardos es una realidad más cercana que entre blancos y negros.

El trabajo de Soares (2004), además de presentar una síntesis de los resultados de los alumnos del SAEB 2001 en general, amplía la discusión sobre equidad considerando la

desigualdad asociada al género, la etnia y el nivel socioeconómico. El autor identificó que características de profesores y condiciones de las escuelas están relacionadas con la desigualdad entre los grupos. Además, los factores familiares están asociados al aumento de las diferencias entre los grupos formados por la etnia y el nivel socioeconómico.

El estudio presentado por Waltenberg y Vandenberghe (2007) está asociado con la reducción de la desigualdad de desempeño entre grupos; sin embargo, se diferencia de los demás una vez que presenta una simulación de asignación de recursos. Según los autores, el artículo presenta una aplicación de la teoría de igualdad de oportunidades en educación de Roemer (1998), utilizando los datos brasileños del SAEB. El objetivo es proponer una reasignación de inversión en educación necesaria para igualar las puntuaciones de los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos. Como resultado los autores sugieren modificaciones en la asignación de recursos que podrían disminuir las diferencias de desempeño, a pesar de reconocer que este tipo de propuesta puede ser difícil de ser implementada.

3.3. Análisis de impacto de programas

Cuatro estudios seleccionados tienen en común el uso de los datos del SIMCE para evaluar el impacto de programas implementados en la red educativa de Chile.

Bellei (2009) evaluó el impacto de la escuela en período integral a partir de los datos del SIMCE del 2001 y el 2003. Fue utilizada la técnica de diferencia en diferencias a partir de las informaciones acerca de los alumnos y las escuelas. Los resultados fueron obtenidos por la comparación del desempeño del grupo de tratamiento (formado por los alumnos que frecuentaban escuelas en período integral) y del grupo de control (compuesto por los alumnos que frecuentaban escuelas solamente en un período). El autor encontró que las escuelas en tiempo integral tienen un impacto positivo y significativo en el desempeño de los alumnos de educación primaria en Matemática y Lengua Española, antes y después de la entrada de las variables de control. Los resultados apuntaron también que el impacto del programa es mayor entre alumnos de la zona rural y alumnos con mejores desempeños.

En Anand, Mizala y Repetto (2009) es realizada la evaluación del efecto del sistema de *voucher* en el desempeño académico de los estudiantes de baja renta. La técnica utilizada en este caso es el emparejamiento por puntaje de propensión, aplicada a los datos de los alumnos del 4º año de la edición del 2002 del SIMCE. La información de los cuestionarios de indicadores contextuales respondidos por alumnos y padres fue utilizada para el cálculo de los puntajes de propensión. Se verificó que los alumnos de baja renta de las escuelas subsidiadas tienen desempeño promedio superior a aquellos que frecuentan las escuelas públicas, sin embargo, no fue detectada una diferencia significativa entre escuelas particulares y escuelas subsidiadas para ese perfil de alumnos.

El impacto de un programa de apoyo a escuelas consideradas críticas (Programa de Escuelas Críticas) es evaluado en Beach et al. (2008). El análisis fue realizado con la comparación del desempeño de los alumnos de las escuelas que tuvieron intervención, con alumnos de escuelas de un grupo de control. Este grupo de control fue obtenido por emparejamiento a partir de características de las escuelas. Estos datos fueron analizados a través de modelos multinivel una vez que, según los autores, a pesar de que la muestra está compuesta por escuelas pobres, persistía la influencia del nivel sociocultural de las

familias en los resultados; por tanto, para estimar el impacto del programa fue necesario el control de la influencia de variables externas a la escuela. Se observó un progreso más acentuado en las escuelas que tuvieron intervención, principalmente en Matemática y en Ciencias, y que el efecto del programa es mayor entre las escuelas con mayor vulnerabilidad social.

El sistema de *voucher* es evaluado por Carrasco y San Martín (2012) por medio de un análisis de valor agregado utilizando datos longitudinales. Fueron utilizadas informaciones de los alumnos en las ediciones de 2004 y 2006 del SIMCE. Los mismos alumnos son evaluados en dos momentos distintos y el impacto del sistema es medido en cuanto las escuelas agregan valor en términos de desempeño. El modelo utilizado también considera la estructura jerárquica de los datos una vez que son utilizadas características de alumnos, padres y escuelas. Los autores no verificaron diferencias entre las escuelas y afirmaron que el desempeño de la escuela, medido en términos de valor agregado, es independiente de la naturaleza administrativa (escuelas públicas y escuelas subsidiadas).

3.4. Estimación del efecto escuela³

El uso de los datos de las evaluaciones para la estimación del efecto escuela fue el enfoque principal en el estudio de Cervini (2010) y está presente en otros estudios analizados (Tabla 5). Cervini (2010) buscó estimar el efecto escuela bruto con diferentes niveles de agregación y el efecto escuela obtenido después del ingreso de variables de control de alumnos y de composición de las clases. Cuando son considerados únicamente, apenas dos niveles de agregación, escuela y alumno, el efecto escuela observado para Matemática es de 32,3% en la educación primaria y 43,3% en la secundaria, y para el desempeño en Lengua Española el efecto escuela es 30,7% en primaria y 37,8 en la educación secundaria (Tabla 5). Cuando es considerada la descomposición en más niveles de agregación (alumno, clase, escuela y provincia) el efecto escuela cae y queda en torno al 23% para las dos disciplinas tanto en la educación primaria como en la secundaria. El autor también estima el efecto escuela después de la entrada de variables de control. Son utilizados el nivel socioeconómico de los alumnos, la repetición y el sexo como variables de composición de la escuela y el efecto escuela neto encontrado queda en torno al 8,6% para las disciplinas y etapas de educación analizadas.

La Tabla 5 también presenta el efecto escuela estimado en otros trabajos. Una vez que se analizan datos de diferentes etapas de educación, dos disciplinas distintas y en países diferentes, es esperado que el efecto escuela sufra una fuerte variación. De forma general, se puede observar que el efecto escuela estimado para la educación básica en Chile presenta los menores valores en torno al 22%. Algunos estudios presentan el efecto escuela líquido después de la inclusión de variables de composición del alumnado. En general, la inclusión de esas variables reduce considerablemente el valor estimado para el efecto escuela; entretanto, vale resaltar que las variables utilizadas como control varían entre los estudios. Andrade y Laros (2007) utilizan el nivel socioeconómico, el sexo y la etnia, tanto al nivel del alumno cuanto agregando las escuelas; Laros, Marciano

³ Efecto escuela es el porcentaje de variación en el rendimiento de los alumnos debido a las características procesuales del centro en el que están escolarizados (Murillo, 2005).

y Andrade (2012) usan el nivel socioeconómico, el sexo y la escolaridad de la madre también en los dos niveles; y Cádiz (2006) utiliza el tipo de escuela y el nivel socioeconómico promedio de las escuelas.

Tabla 5. El efecto escuela relatado en los trabajos

PAÍS	ESTUDIO (N=12)	BASE	AÑO ESCOLAR	DISCIPLINA	EFEECTO ESCUELA BRUTO	EFEECTO ESCUELA NETO
BR	Andrade y Laros (2007)	SAEB 2001	3° ES	MAT, LP	46,0%	17,0%
BR	Franco et al. (2007)	SAEB 2001	4° EB	MAT	39,0%	
BR	Gonçalves y França (2008)	SAEB 2003	4° EB 3° ES	MAT	30,7%** 44,5%**	
BR	Laros, Marciano y Andrade (2012)	SAEB 2001	3° ES	LP	33,0%	12,0%
CH	Cádiz (2006)	SIMCE 1996	4° EB	MAT	24,0%	19,0%
CH	Mizala y Torche (2012)	SIMCE 2002/04	4° EB	MAT	21,4%	
				LE	21,6%	
			8a EB	MAT	22,8%	
				LE	19,4%	
AR	Cervini (2001)	ONE 1997	6°, 7° EB	MAT	44,0%	
AR	Cervini (2005)	ONE 1997	7° EB	MAT	45,9%	
AR	Cervini (2010)	ONE 2000	4° EB	MAT	32,3%	9,4%
AR	Cervini (2011)	CFSNF* 98	3° ES	MAT	30,7%	8,4%
				LE	43,3%	8,7%
				LE	37,8%	8,1%
		ONE 2000	6° EB	MAT	36,2%**	
AR	Cervini, Dari y Quiroz (2013)	ONE 2007	3° ES	MAT	34,1%**	

Notas: * Censo Nacional de Finalización del Nivel Secundario.

** La descomposición de la variación incluye la provincia o estado.

Fuente: Elaboración propia.

4. Conclusiones y discusión

Este artículo presenta una revisión de literatura sobre el uso de los datos de las evaluaciones educativas a gran escala de Brasil, Chile y Argentina. En esta revisión se encontró que los resultados se pueden clasificar en cuatro grupos: los estudios de factores asociados con el rendimiento, los estudios de equidad, los programas de análisis de impacto y la estimación del efecto de la escuela. Las técnicas utilizadas generalmente consideran la estructura jerárquica de las poblaciones estudiadas, especialmente el análisis de regresión multinivel.

En general, los objetivos y relatos de los estudios seleccionados están alineados con el análisis de Murillo (2007) en la investigación sobre la eficacia escolar en América Latina. El autor enfatiza que en una gran parte de los estudios realizados los investigadores están interesados en analizar el impacto de los factores asociados al rendimiento escolar. En este trabajo, el autor también analiza los estudios realizados en los siguientes grupos o líneas de investigación: estudios *ad hoc* de la eficacia escolar; uso de evaluaciones de datos secundarios de sistemas educativos; estudios de efecto escuela, valoración de programas de mejora en las escuelas; estudios dirigidos a la comprensión de la relación entre los factores escolares y el rendimiento de los estudiantes; y el análisis de la cultura escolar bajo un enfoque etnográfico. Nótese que los objetivos y los resultados

observados en el presente estudio coinciden con algunas líneas de investigación designados por Murillo (2007).

El impacto de algunos factores relacionados con los estudiantes es común entre los estudios revisados, con énfasis en el nivel socioeconómico. Sin embargo, vale la pena mencionar algunas diferencias en la forma de medir este factor. Las medidas propuestas por los autores varían considerablemente, tanto en variables como en las técnicas utilizadas en la construcción del indicador. Algunos ejemplos: Cervini (2001) utiliza un indicador compuesto por los bienes de uso durable de los hogares y la escolarización de los padres; Franco et al. (2007) utilizan el TRI de los ítems del cuestionario de los estudiantes del SAEB; Soares y Alves (2003) hacen uso de una metodología propuesta en PISA mediante análisis factorial; en Bellei (2009) y Anand, Mizala y Repeto (2009) fue utilizada una variable de ingresos familiares recogidos en los cuestionarios de los padres.

La estimación del efecto escuela también fue parte de los estudios, pero algunos resultados reportados deben interpretarse con cautela. De acuerdo con Soares y Candian (2007) el efecto escuela solo podría ser estimado a partir de datos longitudinales en la comparación entre el nivel de desempeño del estudiante en el momento de entrada y de salida de la escuela. Los autores también señalan que la estimación de este efecto a partir de datos transversales se podría ver afectada por la diferencia de composición de las escuelas y, por lo tanto, el efecto estimado no solo refleja la acción de la escuela. Sin embargo, estudios longitudinales a gran escala son raros. Una alternativa utilizada por los investigadores es la estimación del efecto escuela a partir de datos transversales con la introducción de variables de control en los modelos. Con la introducción de estas variables es posible observar otras fuentes de variabilidad entre las escuelas, además de las características de composición del alumnado (Andrade y Laros, 2007).

Con base en los resultados de este estudio, se puede observar que los datos de las evaluaciones han sido usados por los investigadores para el estudio de la relación entre el desempeño y el contexto escolar, que corresponde a uno de los objetivos principales de los sistemas de evaluación de la educación. Gracias a estos estudios se puede producir información a ser utilizada para mejorar la enseñanza y apoyar intervenciones. Del mismo modo, hubo un aumento en el número de artículos científicos en el área, como es observado por Murillo (2007), con mayor frecuencia de publicaciones en los últimos años del período analizado (20 de los 27 estudios fueron publicados a partir del año 2007).

El presente estudio busca contribuir a la comprensión del complejo proceso de aprendizaje a través del análisis de datos de evaluaciones educativas a gran escala. Se entiende que estos datos deben ser utilizados en la elaboración de políticas y programas educativos, para que las acciones sean eficaces en la mejora de la educación y la reducción de la desigualdad educativa. Se cree también que los hallazgos presentados pueden ser útiles para otros investigadores de la región y guiar nuevas investigaciones, una vez que los sistemas educativos son similares en varios aspectos. Algunos de los resultados destacados en este artículo ya se han reportado en otros estudios, con todo el trabajo presenta una comparación detallada de hallazgos de investigaciones realizadas en tres países.

Por último, este estudio tiene limitaciones en relación a su alcance. Se llevó a cabo la búsqueda de artículos en tan solo una base de datos de revistas científicas y esto representa una limitación, a pesar de que la CAPES cuente con gran cantidad de

publicaciones. Fueron utilizadas como palabras clave el rendimiento escolar y el nombre de las evaluaciones y las evaluaciones utilizadas son relacionadas a apenas tres países de América Latina. Se sugiere que futuras investigaciones busquen: utilizar nuevas fuentes de información, otras bases de datos y diferentes tipos de publicaciones como libros, informes técnicos, tesis de maestrías y doctorados; utilizar, en las búsquedas, más palabras clave como “efecto escuela”, “eficacia escolar”, “evaluación de programas sociales” y “equidad”; y, además, analizar la producción de otros países de la región que tengan también importantes sistemas de evaluación escolar.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Informe Técnico SIMCE 2013*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_TecnicoSimce_2013.pdf
- Anand, P., Mizala, A. y Repetto, A. (2009). Using school scholarships to estimate the effect of private education on the academic achievement of low income students in Chile. *Economics of Education Review*, 28, 370–381. doi:10.1016/j.econedurev.2008.03.005
- Andrade, J. M. y Laros, J. A. (2007). Factores asociados ao desempenho escolar: Um estudo multinível com dados do SAEB/2001. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 33-42. doi:10.1590/s0102-37722007000100005
- Beach, P. V., Eltit, P. C., Gonçalves, F. D. y Araya, M. M. (2008). Análisis del cambio en los niveles de logros de escuelas de alta vulnerabilidad social. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 179-191. doi:10.4067/s0718-07052008000200011
- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640. doi:10.1016/j.econedurev.2009.01.008
- Berardi, R. (2012). *Los problemas de implementación del Operativo Nacional de Evaluación 2010* (Tesis de Licenciatura, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Vitoria).
- Bravo, J. (2011). SIMCE: Pasado, presente y futuro del Sistema Nacional de Educación. *Estudios Públicos*, 123, 189-210.
- Cabral, A. B. e Figueiredo, M. Z. (Coords.). (2002). *SAEB – 2001: Novas perspectivas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- Cádiz, J. (2006). Reanalyzing fourth grade math student achievement in Chile: Applying hierarchical linear models (HLMS). *RELIEVE*, 12(1), 75-91.
- Carrasco, A. y San Martín, E. (2012). Voucher system and school effectiveness: Reassessing school performance difference and parental choice decision making. *Estudios de Economía*, 39(2), 123-141. doi:10.4067/s0718-52862012000200002
- Casassus, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, (114), 7-28. doi:10.1590/s0100-15742001000300001
- Castro, M. H. G. (2000). Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. *São Paulo Perspectiva*, 14(1), 121-128. doi:10.1590/s0102-88392000000100014
- Cervini, R. (2001). Efecto de la “oportunidad de aprender” sobre el logro en matemáticas en la educación básica argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), 1-22.
- Cervini, R. (2005). Trabajo infantil urbano y logro en matemáticas de la educación básica. Un modelo de dos niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25), 451-480.

- Cervini, R. (2010). El 'Efecto escuela' en la educación primaria y secundaria: El caso de Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), 7-25.
- Cervini, R. (2011). Equidad y oportunidad de aprender en la educación básica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 67-86.
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2010). Factores institucionales del logro en Matemática en la educación media de Argentina, 1998-2007: Una actualización. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 121-148.
- Contreras, D. (2001). *Evaluating a voucher system in Chile. Individual, family and school characteristics* (Documento de Trabajo No. 175, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile).
- Contreras, D., Bustos, S. y Sepulveda, P. (2010). When schools are the ones that choose: The effect of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1349-1368. doi:10.1111/j.1540-6237.2010.00735.x
- Curi, A. y Menezes-Filho, N. A. (2009). A relação entre educação pré-primária, salários, escolaridade e proficiência escolar no Brasil. *Estudos Econômicos*, 39(4), 811-850. doi:10.1590/s0101-41612009000400005
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. (2007). *Aspectos conceptuales y resultados nacionales – Operativo Nacional de Evaluación 2005*. Buenos Aires: Autor.
- Ferrer, G. (2006). *Educational assessment systems in Latin America: Current practice and future challenge*. Washington, DC: PREAL.
- Franco, C., Ortigão, I., Albernaz, A., Bonamino, A., Aguiar, G., Alves, F. y Sátyro, N. (2007). Qualidade e equidade em educação: Reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 277-298. doi:10.1590/s0104-40362007000200007
- Gonçalves, F. O. y França, M. T. A. (2008). Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 639-662. doi:10.1590/0104-40362008000400009
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. (2007). *SAEB – 2005: Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Autor.
- Krawczyk, N. R. y Vieira, V. L. (2006). Homogeneity and heterogeneity on education systems in Argentine, Brazil, Chile and Mexico. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 673-704. doi:10.1590/s0100-15742006000300009
- Krawczyk, N. R. y Vieira, V. L. (2010). A reforma educacional na América Latina nos anos 90: Uma perspectiva histórico-sociológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 10-17.
- Laros, J. A., Marciano, J. L. P. y Andrade, J. M. (2012). Fatores associados ao desempenho escolar em Português: Um estudo multinível por regiões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20, 623-646.
- McEwan, P. J. (2003). Peer effects on student achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22(2), 131-141. doi:10.1016/s0272-7757(02)00005-5
- Meckes, L. (2003). SIMCE: Su desarrollo y sus desafíos actuales. *Revista Pensamiento Educativo*, 33(2), 160-178.

- Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). Equity and educational performance. *Economía*, 2(2), 219-273. doi:10.1353/eco.2002.0009
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.09.004
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). Nova York: Springer.
- Newman M., Garrett Z., Elbourne D., Bradley S., Noden P., Taylor J. y West A. (2006). Does secondary school size make a difference? A systematic review. *Education Research Review*, 1(1), 41-60. doi:10.1016/j.edurev.2006.03.001
- Oliveira, P. R., Belluzzo, W. y Pazello, E. T. (2013). The public-private test score gap in Brazil. *Economics of Education Review*, 35, 120-133. doi:10.1016/j.econedurev.2013.04.003
- Paredes, V. (2014). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. *Economics of Education Review*, 39, 38-49. doi:10.1016/j.econedurev.2013.12.001
- Roemer, J. (1998). *Equality of opportunity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rodrigues, C. G., Rios-Neto, E. L. G. y Pinto, C. C. D. X. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: O papel do nível socioeconômico, 1997-2005. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 28(1), 5-36. doi:10.1590/s0102-30982011000100002
- Soares, J. F. y Alves, M. T. G. (2003). Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 147-165. doi:10.1590/s1517-97022003000100011
- Soares, J. F. (2004). Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: A evidência do SAEB-2001. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 12(38), 1-28.
- Soares, J. F. y Candian, J. (2007). O efeito da escola básica brasileira: As evidências do PISA e do SAEB. *Revista Contemporânea de Educação*, 2(4), 1-12.
- Teodorovic, J. (2009). School Effectiveness: Literature review. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 41(1), 7-24. doi:10.2298/zipi0901007t.
- Thieme, C., Prior, D. y Tortosa-Ausina, E. (2012). A multilevel decomposition of school performance using robust nonparametric frontier techniques. *Economics of Education Review*, 32, 104-121. doi:10.1016/j.econedurev.2012.08.002
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Nueva York: Springer.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. UNESCO Publishing.
- Wainer, J., Dwyer, T., Dutra, R. S., Covic, A., Magalhães, V. B., Ferreira, L. R. R., Pimenta, V. A. e Claudio, K. (2008). Too much computer and internet use is bad for you, especially if you are young and poor: Results from the 2001 Brazilian SAEB. *Computers and Education*, 51(4), 1417-1429. doi:10.1016/j.compedu.2007.12.007
- Waltenberg, F. y Vandenberghe, V. (2007). What does it take to achieve equality of opportunity in education? An empirical investigation based on Brazilian data. *Economics of Education Review*, 26(6), 709-723. doi:10.1016/j.econedurev.2007.09.002

Breve CV de los autores

Luís Gustavo Amaral Vinha

Prof. Luís Gustavo es Doctor en Psicología Social, Universidad de Brasilia (UnB), Máster en Estadística, Universidad de São Paulo. Actualmente es profesor adjunto en el Departamento de Estadística de la UnB. Tiene experiencia en una amplia variedad de técnicas estadísticas como: control estadístico del proceso, métodos multivariados, análisis de factores, teoría de la respuesta al ítem, modelos jerárquicos e tratamiento de datos ausentes. Ha trabajado principalmente en las áreas de evaluación educativa a gran escala e evaluación de políticas y programas sociales.

Jacob Arie Laros

Prof. Jacob Arie Laros estudió Psicología en la Rijksuniversiteit de Groninga (Holanda). Obtuvo el título de PhD en Psicología en el año 1991. En 1995 fue contratado por el Instituto de Psicología de Universidad de Brasilia (UnB). Ocupó el cargo de coordinador del Programa de Apoyo a la Evaluación Educativa (PROAV - Brasilia) entre los años 1998 y 2001. Ese proyecto, que recibió apoyo de la CAPES, tenía como objetivo la divulgación del desarrollo de métodos y técnicas de evaluación educativa para apoyar las demandas de evaluación de los sistemas educacionales de gran escala del Brasil. Actualmente es profesor asociado IV en el Instituto de Psicología de la UnB. Es coordinador del laboratorio META (Métodos y Técnicas de Evaluación) y autor de dos test no-verbales de inteligencia: el SON-R para niños de 2,5 a 7 años y el SON-R para personas de 6 a 40 años.

Medición de la Integralidad Educativa. Una Aproximación desde los Nuevos Indicadores de Calidad Escolar

Measuring the Integrality of Education. An Approach from the New Indicators of School Quality

Víctor Castillo Riquelme^{1*} y Juan Escalona Bustos²

¹Universidad del Bío-Bío e ²Investigador independiente de políticas sociales

En esta reflexión teórica se expone un conjunto de nuevos indicadores para medir calidad escolar incorporados recientemente por el SIMCE al proceso de medición de la calidad de los establecimientos educativos de enseñanza básica y media en Chile. Cada indicador se describe y justifica a la luz de la evidencia empírica acumulada por investigaciones previas, a la vez que se emiten juicios críticos y orientaciones acerca de su interpretación. Se sostiene que estos nuevos indicadores constituyen un avance importante en la medición de la calidad vista desde un enfoque de integralidad, por lo que ayudarían a estrechar la brecha entre lo que se espera de los establecimientos y lo que se mide de ellos. No obstante, es posible identificar algunos elementos susceptibles de mejora que ameritan una revisión seria por parte de la política educativa a fin de mejorar la integralidad de la educación y su expresión métrica.

Palabras clave: Integralidad de la educación, Calidad de la educación, Evaluación estandarizada, Política educativa, Medición educativa.

This theoretical review shows a set of new indicators to measure school quality recently incorporated by SIMCE to the process of measuring the quality of educational establishments of primary and secondary education in Chile. Each indicator is described and justified in the light of empirical evidence accumulated by previous researches, while critical judgments and guidance on its interpretation are issued. It is argued that these new indicators are an important step forward in quality measurement, view from an approach of integration, which would help narrow the gap between what is expected of establishments and measured them. However, it is possible to identify some elements for improvement that merit serious review by the education policy to improve the integrity of education and its metric expression.

Keywords: Integrality of education, Quality of education, Standardized assessment, Educational policy, Educational measurement.

*Contacto: vcastillo@ubiobio.cl

issn: 1989-0397

www.rinace.net/rie/

https://revistas.uam.es/rie/

Recibido: 29 de abril de 2016

1ª Evaluación: 20 de julio de 2016

Aceptado: 9 de agosto de 2016

1. Introducción

La comunidad académica y los actores sociales discuten si los resultados en pruebas estandarizadas son una imagen confiable y válida de lo que sucede en el aula y a la vez se preguntan si acaso las propuestas formativas centradas en la evaluación y en la rendición de cuentas son el camino más adecuado para superar la estabilidad de los resultados escolares y conducir los aprendizajes hacia un estándar de calidad más alto e integral.

En medio de las tensiones y resistencias que los sistemas de *accountability* (rendición de cuentas) suelen suscitar (McMeekin, 2006), la Agencia de Calidad de la Educación, dependiente del Ministerio de Educación de Chile, ha incorporado al proceso de evaluación de los establecimientos una nueva política denominada Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), la cual busca promover el desarrollo socio-personal de los estudiantes. Estos nuevos indicadores ampliarían el concepto de calidad, reconociendo que la educación formal no solo se hace cargo del entrenamiento curricular, sino que además le es atingente la promoción de las habilidades no curriculares de los estudiantes. Según Heckman, Stixrud y Urzua (2006), para un amplio rango de conductas sociales y *outcomes* (resultados) económicos las variables socio-personales son tanto o más importantes que las de mayor exigencia cognitiva.

Algunos de los OIC tienen un rol instrumental para la mejora de los aprendizajes disciplinares, pero a la vez constituyen fines que le son propios a la educación entendida como formación humana y social, es decir, expresada en el logro de hábitos de ser, de hacer, de pensar, de sentir y de querer (Daros, 2012).

Este artículo tiene por objetivo ofrecer una reflexión en torno a la incorporación de los OIC a la política educativa nacional y su eventual aporte a la integralidad de la educación. El primer apartado describe al enfoque de integralidad que se ha ido instalando en la retórica académica, mientras que el segundo describe la medición educacional vista desde los avances y desafíos del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) vigente en Chile. El tercer apartado, y núcleo de este artículo, presenta cada uno de los OIC a la luz de las definiciones que la misma Agencia de Calidad de la Educación explicita, y se debate en torno a ellos. Este análisis es construido sobre la base de la revisión de la literatura tanto a nivel empírico como teórico. Finalmente se incorporan conclusiones y sugerencias de política educativa para la mejora de estos nuevos indicadores.

2. Enfoque de integralidad de la educación

Los magros resultados así como la escandalosa inequidad que manifiesta el sistema escolar chileno han hecho de la educación una preocupación social creciente durante los últimos años. El movimiento estudiantil del año 2006, denominado Revolución Pingüina, habría marcado un punto de inflexión en la agenda educativa de los gobiernos postdictadura, visibilizando el malestar social e impactando fuertemente en la opinión pública. Con ello, la acción colectiva converge en transformación social, presionando las medidas legislativas y las acciones de política pública específicas. Como consecuencia se han orientado cambios al modo prevaleciente de entender a la educación, a la vez que se han sumado nuevos desafíos asociados al resguardo de la calidad y equidad del sistema. Tales medidas son recogidas por la Ley General de Educación (LGE) promulgada en 2009, que vino a

derogar a la antigua Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad aprobado en 2011. De acuerdo con Bellei, Contreras y Valenzuela (2010) estas propuestas nacen en respuesta a la presión ciudadana, puesto que las transformaciones educacionales no se encontraban dentro de las prioridades de la agenda política con anterioridad al movimiento estudiantil de 2006.

Aunque las apuestas legislativas dejaron al margen algunos temas de gran relevancia o bien no lograron satisfacer las altas expectativas ciudadanas, hubo aportes significativos que, proyectados en el tiempo, encaminarían a nuestro sistema educativo hacia una institucionalidad más sistémica y acorde con las necesidades socio-personales de la población estudiantil. En este contexto una de las innovaciones conceptuales de mayor alcance en la promulgación de la LGE es la sustitución de Enseñanza por Educación, cambio en la denominación de la ley que implicaría la adopción de un enfoque centrado en el desarrollo integral de los alumnos que va más allá de los logros en los estándares de aprendizaje. Se espera así que una educación de calidad incorpore nuevas finalidades vinculadas con el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, el ejercicio de la tolerancia, de la paz y del respeto a la diversidad.

Siguiendo a León (2012), en la integralidad de la educación confluye la formación tanto de la mente como del cuerpo, incorporando la cognición, la emocionalidad, la afectividad, la ciudadanía social y la vida productiva laboral. Sin embargo, esta concepción de la integralidad no es reciente. Ya en el año 1996 el informe Delors, promocionado por la UNESCO, puso de manifiesto los cuatro pilares sobre los que debería cimentarse la educación en el siglo XXI en un marco de pluridimensionalidad: Aprender a Conocer, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser, categorías que de acuerdo con los autores debiesen recibir una atención equivalente en la formulación de las políticas educativas, aun cuando estas no se desarrollan en paralelo sino que convergen en una educación holística e interactiva. El Aprender a Conocer implica, por una parte, dotar a los estudiantes de una cultura general lo suficientemente vasta para orientar la comprensión de la realidad y, por otra, el desarrollo en profundidad de un número limitado de materias en consonancia con los intereses diversos del estudiantado. El Aprender a Hacer consiste en un saber de tipo procedimental que pone en práctica los aprendizajes en pos de la formación para el mercado del trabajo, instalando competencias que permitan al individuo trabajar en equipo, asumir riesgos y fortalecer su capacidad de iniciativa. Por su parte, en un mundo cada vez más competitivo, el Aprender a Convivir aporta mediante el ejercicio de la empatía al descubrimiento del otro, al reconocimiento de la diversidad e interdependencia humana, a la participación de proyectos comunes y a la resolución o gestión de los conflictos. Elementos que se traducen en una convivencia nutritiva para el funcionamiento de las sociedades. Finalmente, el Aprender a Ser refiere a conferir la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación para alcanzar la plenitud y autonomía individual. Ello involucra por lo demás la autorrealización estética, artística, deportiva, científica, cultural y social.

La demanda por una educación integral de calidad ha suscitado una mayor preocupación por las esferas de enseñanza no formal e informal, situación que se tradujo en el reconocimiento oficial de tales campos en la LGE (2009). En efecto, esta ley define a la enseñanza no formal como un proceso formativo sistemático, al margen de la obtención de un título o nivel de estudio, incorporando a este campo las actividades socioeducativas, voluntariados y capacitaciones laborales de diversa índole. La educación Informal por su

parte es definida como un proceso no estructurado de asimilación de experiencias dadas por la interacción del individuo con su entorno y sin la tuición del establecimiento educacional.

La taxonomía anterior no da cuenta de la yuxtaposición que tienen estos conceptos en la práctica educativa, haciéndose cada vez más habitual encontrar, al interior de las aulas, actividades asociadas con aprendizajes orientados al desarrollo socio-personal de los estudiantes, de forma que la educación no formal se entremezcla con el quehacer pedagógico tradicional. Colom (2005) advierte que la delimitación entre educación formal y educación no formal estaría determinada más bien por el carácter jurídico que le conceden las leyes educativas que por el carácter pedagógico de las mismas. Así pues, contenidos otrora exclusivos de la educación no formal, tales como conciencia socio-ambiental, ciudadanía, equidad de género, hábitos de vida saludable y convivencia social se estarían incorporando al acervo escolar formal (Colom, 2005).

En Chile, a partir del proceso de modernización de la educación a mediados de los noventa y bajo la influencia del citado informe Delors de la UNESCO, las finalidades de la educación se amplían, reestructurando el marco curricular, principalmente por medio de la oficialización de los denominados Objetivos Fundamentales Transversales. Estos objetivos, eventualmente, vienen a formalizar los aprendizajes de carácter general asociados a los cuatro pilares de la educación, a fin de potenciar el desarrollo de los estudiantes en el plano intelectual, moral, social y personal, complementando así a los Objetivos Fundamentales Verticales vinculados a parcelas específicas del conocimiento.

Con todo, este nuevo escenario, configurado sobre la base de la retórica de la integralidad, ha instalado progresivamente en las instituciones escolares una mayor demanda formativa, responsabilizándola ya no sólo de la transmisión del conocimiento formal, sino que también de la entrega de valores (García y Mínguez, 2011), formación ciudadana (García-Huidobro, Ferrada y Gil, 2014), habilidades blandas, educación para la salud (Salinas, Correa y Vio 2013), y en definitiva un desarrollo socio-personal armonioso y consecuente con el porvenir de una sociedad más avanzada.

Si bien los Objetivos Fundamentales Transversales, la permeabilidad del sistema escolar a los contenidos otrora no formalizados, así como las nuevas tendencias que llegan de la mano de una nueva ley general de educación viabilizan una calidad educativa multidimensional, esta entraría en tensión al considerar un sistema de medición de calidad opaco que otorga una importancia exacerbada a la transmisión del conocimiento tradicional.

3. Medición de la calidad educativa en Chile

Desde la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en 1988, las decisiones de política educativa en Chile se han alimentado en gran parte por los resultados de pruebas estandarizadas en distintas áreas de aprendizaje. En la adopción de este enfoque basado en estándares subyace la idea de que la medición y recolección de información relativa a los logros de aprendizaje curricular y su uso posterior para la toma de decisiones contribuiría al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, objetivo explícito del SIMCE del cual existe una profunda controversia acerca de su grado de alcance.

Si bien la pretensión de cuantificar los resultados escolares había estado presente en experiencias anteriores al SIMCE, tales como la Prueba Nacional (1968-1971) y el programa PER (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar) (1982), ninguna de estas logró prolongarse en el tiempo de forma sostenida, ni mucho menos impactar en la comunidad educativa como lo ha hecho el SIMCE hasta el presente. En tal sentido, a casi treinta años de su implementación, este sistema ha aplicado de forma ininterrumpida evaluaciones en los subsectores de Matemáticas y Lenguaje, ha incorporado nuevas ramas del conocimiento, ha extendido la cobertura de las pruebas a más etapas de la vida escolar e inclusive ha diseñado un formato para evaluar el aprendizaje en estudiantes con discapacidad sensorial. Todas estas innovaciones han posicionado al SIMCE como un referente informativo del progreso curricular de los establecimientos, instalándolo profundamente en la tradición del sistema educativo chileno.

Pese a lo anterior, en un escenario caracterizado por la baja calidad y equidad de la educación, las críticas que apuntan a la validez del SIMCE se han multiplicado en los últimos años. Hay quienes afirman que los sistemas de evaluación nacionales basados en pruebas estandarizadas adolecen de parcelar la calidad educativa, restringiéndola al desempeño en áreas curriculares claves (Murillo y Román, 2010). Ello implicaría por lo demás una despreocupación por las asignaturas no medidas tales como Filosofía, Artes y Música, las que eventualmente se extinguirían del marco curricular (Revista Docencia, 2009). Si bien este sesgo se ha ido atenuando en la medida que se han añadido más subsectores a las evaluaciones, estas siguen dentro del espacio curricular, por lo que una educación pensada desde ámbitos como la convivencia social, la ética y la praxis queda marginada del estándar de calidad.

En línea con la crítica a la parcelación educativa, Casassus (2010) añade que la definición de los estándares de contenido es una actividad de naturaleza política-subjetiva y, por tanto, sujeta al poder de decisión de los tecno-burócratas. El reduccionismo evaluativo que se atribuye al uso de pruebas de rendimiento no se condice con las nuevas tendencias en educación que a nivel retórico conceptualizan la calidad desde una visión holística y multidimensional, situación que rompe con el isomorfismo establecido entre el constructo y su medición. Parafraseando a Murillo y Román (2010), existe una presión creciente hacia los establecimientos educativos por entregar una educación integral posibilitadora del desarrollo pleno de las potencialidades del individuo que no se traduce en sistemas de monitoreo escolar igualmente integrales.

Con todo, estos cuestionamientos en torno a la validez del SIMCE no pueden ser pasados por alto, no tan sólo por la legitimidad de enunciar una crítica, sino que también por tratarse de un sistema de altas consecuencias para los distintos agentes involucrados. Por una parte, el SIMCE tiene un uso instrumental en el diseño de intervenciones diferenciadas y en la asignación de recursos. En la medida que el SIMCE solo proporciona una imagen parcial de la realidad objetivo, las decisiones de política pública eventualmente reducirían su racionalidad a la vez que incrementarían los sesgos de focalización. Por otra parte, a este sistema de medición se le atribuyen ciertos incentivos perversos, al que tributan por ejemplo los procesos de selección y descreme de los alumnos por parte de los establecimientos educativos como garantía de un buen desempeño en las pruebas de rendimiento (Ortiz, 2012), así como la estigmatización de las escuelas más vulnerables, muchas veces alimentada por la prensa, a partir de procesos de Ordenación, Jerarquización o SemafORIZACIÓN de los resultados escolares (Budnik et al., 2011).

Frente a todo lo anterior, un avance reciente ha sido la introducción de los denominados Otros Indicadores de Calidad Escolar (OIC), los cuales entregan información sobre aspectos relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes. Si bien en la literatura académica el concepto socio-personal aparece bajo denominaciones y marcos teóricos diversos, como lo son las teorías de inteligencias múltiples e inteligencia emocional, existe consenso en destacar el aporte que genera al relevar la importancia de las necesidades del individuo en tanto a persona y en tanto a miembro de la sociedad, dentro de un sistema que por tradición ha estado más preocupado por las destrezas intelectuales y curriculares del alumnado (Goñi y Zarandona, 1998). Del mismo modo existe consenso en destacar la naturaleza multidimensional del concepto, aun cuando los contenidos de lo socio-personal sean un permanente objeto de discrepancias y debate, razón por la cual la cobertura de este concepto dependerá en gran parte de su operacionalización en el marco de las políticas educativas, para este caso la política de los OIC. En los OIC se agrupan ocho indicadores: Autoestima y Motivación Escolar, Convivencia Escolar, Participación y Formación Ciudadana, Hábitos de Vida Saludable, Equidad de Género, Asistencia Escolar, Retención Escolar y Titulación Técnico Profesional. En su totalidad, los OIC junto con los estándares de desempeño tradicionales tributarían a una medición Multidimensional de la Calidad Escolar, estrechando la brecha entre lo que conceptualmente se entiende por calidad y su operacionalización evaluativa.

4. Presentación de los Otros Indicadores de Calidad

Si bien los OIC fueron incorporados por primera vez a los cuestionarios de contexto en el año 2013, estos mismos cuestionarios ya con anterioridad exploraban algunos atributos similares. Por consiguiente, la innovación más importante no descansa en la ampliación de los contenidos medidos por el SIMCE, sino más bien en la asignación de un peso significativo a los atributos de desarrollo socio-personal en el proceso de Ordenación y Evaluación de los establecimientos. Esto es así porque la lógica con la que operan las reformas basadas en estándares descansa sobre la base de principios conductistas del aprendizaje (Casassus, 2010), de forma que si una medición no genera consecuencias en los actores comprometidos sería poco probable que estos cambiaran su conducta en el rasgo medido, con los consiguientes costes individuales, institucionales y sistémicos. En este sentido, si los OIC no tienen un peso relativo en las políticas de evaluación y asignación de recursos, los esfuerzos directivos y pedagógicos estarán centrados en mejorar los puntajes de sus alumnos en las pruebas estandarizadas SIMCE, ignorando eventualmente las potencialidades no académicas de sus estudiantes. En efecto, esta ha sido una crítica constante hacia el sistema SIMCE.

La política basal de la evaluación de los establecimientos educativos se denomina Ordenación, la cual consiste en *rankear* (ordenar de acuerdo a una puntuación) y luego clasificar a las unidades educativas en cuatro categorías de desempeño: Insuficiente, Medio-Bajo, Medio y Alto (ACE, 2014). Este proceso de Ordenación instala consecuencias en los establecimientos categorizados como Insuficientes que pueden inclusive llevar al cierre de los mismos. Como señala Meckes et al. (2015), gran parte de las críticas al sistema SIMCE competen en realidad a este tipo de políticas más que al proceso de medición.

La ponderación de los distintos componentes de la calidad educativa se distribuye para efectos de la Ordenación en un 67% para los estándares de aprendizaje¹ y el 33% restante para los indicadores de progreso SIMCE, puntaje SIMCE y los ocho OIC, fraccionándose este porcentaje en partes iguales. Cuando todos los OIC son calculables, el porcentaje global de estos en la política de Ordenación es de un 26,4% y el peso de cada OIC es de un 3,3%. En los establecimientos en donde no procede medir el OIC de Equidad de Género y/o el OIC de Titulación Técnico Profesional, el porcentaje global y específico de los OIC en la política de Ordenación se alteran levemente.

La experiencia previa ha mostrado que cuando se comparan establecimientos de distinta composición socioeconómica se pone en riesgo estigmatizar a los establecimientos más vulnerables, creando la ilusión de que establecimientos con mejores resultados SIMCE garantizan una mayor calidad. Para evitar ello, todos los indicadores de calidad son calculados en grupos comparables, es decir, relativamente homogéneos en cuanto a condiciones de educabilidad.

4.1. Hábitos de Vida Saludable

El indicador Hábitos de Vida Saludable evalúa las actitudes y conductas autodeclaradas de los estudiantes en relación con la vida saludable, y también sus percepciones sobre el grado en que el establecimiento promueve hábitos beneficiosos para la salud. Las subdimensiones de este indicador son las siguientes: Hábitos alimenticios, Hábitos de vida activa y Hábitos de autocuidado. (ACE, 2014, p.1)

Los cambios en el perfil epidemiológico de la población escolar en Chile han hecho de los Hábitos de Vida Saludable una preocupación de creciente interés para las políticas educativas y de salud pública. Se espera mediante la educación para la salud promover hábitos que beneficien el bienestar físico, mental y social de los estudiantes y a la vez reducir las conductas de riesgo, particularmente aquellas vinculadas con la etiología y progresión de enfermedades crónicas no transmisibles. Para medir las conductas y actitudes frente a estos hábitos, el indicador de Hábitos de Vida Saludable contempla tres dimensiones: Hábitos Alimenticios, Hábitos de Vida Activa y Hábitos de Autocuidado.

Los ítems de la dimensión Hábitos Alimenticios exploran la frecuencia de consumo de distintos alimentos, así como cuestiones vinculadas a las actividades de promoción que el establecimiento realiza a este respecto. Es decir, mide no solo el resultado o fin perseguido (alimentación saludable), sino que también los medios con los que el establecimiento busca impactar sobre él. La decisión política de ponderar estos esfuerzos, desde una perspectiva pragmática, puede no ser acertada y más bien su inclusión parece estar justificada por la necesidad de monitorear el hecho de que, independientemente del impacto, las escuelas den su mayor esfuerzo por mejorar la calidad integral de sus alumnos. Por lo demás, los factores que pesquiza la dimensión Hábitos Alimenticios están avalados por un robusto cuerpo teórico y empírico.

La dimensión Hábitos de Vida Activa se compone de ítems que permiten cuantificar tanto la participación de los estudiantes en actividades físicas como las acciones de promoción por parte del establecimiento escolar. Dimensión que entra en directa sintonía con la

¹ Los estándares de aprendizaje miden a través de las pruebas SIMCE el dominio del currículum nacional de los estudiantes con base a la clasificación del establecimiento en tres niveles de logro: Adecuado, Elemental e Insuficiente.

recomendación de la OMS de realizar al menos 60 minutos de actividad física diaria. Un acierto importante es que se pregunta por la participación en actividad física tanto en la asignatura de Educación Física como en otras instancias al interior de la escuela, revitalizando la importancia de las Actividades Curriculares de Libre Elección (ACLES) vinculadas a los deportes (Basquetbol, Fútbol, Tenis, etc.) y a otros talleres de exigencia física (Baile, *Cheerleaders*, Excursión, etc.). Estas actividades no solo tienen una valoración como medios contra el sedentarismo, sino que también se ajustan a uno de los principios básicos de la integralidad educativa, este es, que los alumnos puedan desarrollar sus capacidades al máximo atendiendo a sus diversos intereses.

La dimensión Hábitos de Autocuidado explora, bajo la premisa teórica de que las personas adquirimos responsabilidad de nuestra salud a través del aprendizaje, conductas vinculadas a la sexualidad, la higiene y el consumo de drogas lícitas e ilícitas. Cada tópico está avalado por su relevancia en el desarrollo mental, social y físico de los estudiantes, así como por su aporte a la reducción de costos sociales asociados. Si bien la incorporación de estos temas era, en efecto, una necesidad sentida al momento de discutir acerca de la calidad de los establecimientos, los tópicos de autocuidado por sí solos ameritan una pesquisa más amplia e independiente. En efecto, de acuerdo con los cuestionarios aplicados en la última medición, cada tópico de la dimensión autocuidado fue abordado por tres ítems cada uno. Exploración que no se condice con la multidimensionalidad que subyace en variables de esta naturaleza.

4.2. Participación y Formación Ciudadana

La Participación y formación ciudadana se relaciona con las percepciones y actitudes de estudiantes, padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación, el compromiso de los miembros de la comunidad educativa y la vida democrática. El indicador contempla las siguientes subdimensiones: Sentido de pertenencia, Participación y Vida democrática. (ACE, 2014, p.1)

Una educación pensada desde la Participación y la Formación Ciudadana constituye la piedra basal sobre la que ha de cimentarse una democracia exitosa, no tan solo debido a la necesidad de contar con un electorado educado capaz de expresar sus intereses y actuar de manera colectiva (NDI, 2011), sino que también por propiciar actitudes y conductas vinculadas con el pluralismo, la cohesión, la solidaridad, la tolerancia y el ejercicio de la paz. Dada esta apremiante necesidad, la Participación y la Formación Ciudadana se han constituido en indicadores de relevancia al juzgar la calidad de los establecimientos educativos.

La dimensión Sentido de Pertenencia explora en qué medida los estudiantes comparten los valores, preferencias, ideologías y logros que el establecimiento educativo persigue (Redon, 2010); sin embargo, puede no visibilizar al fenómeno de polarización social, esto es, cuando los grupos sociales se sienten identificados con miembros de su propio conjunto, pero distantes respecto de otros (Gasparini y Molina, 2006), situación particularmente relevante en sociedades fragmentadas como la latinoamericana. Es decir, la dimensión Sentido de Pertenencia, aunque es importante, no es garantía suficiente para asegurar la cohesión. Esta última requiere ser explorada a partir de una dimensión de mixtura social que integre la diversidad sociocultural como criterio de calidad de los establecimientos escolares. La mixtura social genera efectos positivos en el rendimiento escolar de los estudiantes de bajo nivel socioeconómico (efecto par) (Ortiz, 2015), y además consolida principios básicos para el funcionamiento democrático al proveer significados

compartidos sobre los cuales se forjará el sentido de comunidad propio del ámbito de lo público (Peña, 2007).

En su origen etimológico, *participar* significa tomar parte de algo, habitualmente una cuota de poder en el proceso decisorio (Cohen y Franco, 1992). Con base en ello, la dimensión de Participación debiera dar cuenta de los distintos grados de intensidad con que los apoderados y alumnos se hacen protagonistas legítimos de las decisiones que les afectan como comunidad educativa. No obstante, los ítems que exploran esta dimensión más bien homologan la participación a la asistencia de los apoderados y alumnos a diversos espacios de encuentro, sin que ello implique necesariamente un involucramiento influyente en las decisiones finales de la comunidad educativa. Más bien, la medición se orienta al nivel informativo y consultivo de la participación. Entre otras instancias, el indicador considera la realización de actividades extraescolares como presentaciones, kermeses, bingos, eventos solidarios e inicio y cierre de periodos académicos. En consecuencia, la pesquisa de esta dimensión no visibilizaría, tal vez, los componentes más importantes de la participación, vale decir, el control ciudadano y la codecisión por parte de los escolares, quienes amparados en la convención internacional de derechos de los niños, niñas y adolescentes, exigen con legitimidad que sus opiniones sean escuchadas y tomadas en cuenta.

En Chile la democracia ha sido conceptualizada como una deuda por cubrir (Paredes, 2011) que ha operado sobre una sociedad despolitizada (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2011), donde la capacidad efectiva de ejercer los derechos ciudadanos ha sido limitada por la resistencia de enclaves autoritarios heredados de la dictadura que no han sido resueltos por los gobiernos posteriores (Garretón y Garretón, 2010). Problemáticas que también le son extensivas a la Vida Democracia intra-escuela, donde un conjunto de vicios y resabios afectan al funcionamiento de los Centros de Alumnos, Consejos de Curso, así como a la promoción docente de la actividad democrática. Los ítems de esta dimensión indagan precisamente el grado en que los establecimientos favorecen las buenas prácticas democráticas, informando acerca de los niveles de participación electoral con que se escogen los representantes escolares, la legitimidad de los mismos y la promoción de actitudes básicas para ser un ciudadano democrático.

4.3. Clima de Convivencia Escolar

“El indicador Clima de convivencia escolar considera las percepciones y las actitudes que tienen los estudiantes, docentes y padres y apoderados con respecto a la presencia de tres subdimensiones: Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro” (ACE, 2014, p. 2).

Un buen Clima de Convivencia Escolar es naturalmente un objetivo obligatorio para cualquier sistema escolar. Según el informe Delors (1996) el aprender a vivir juntos, en el contexto escolar, implica el descubrimiento gradual del otro y la participación de proyectos comunes como el método más eficaz para evitar o resolver pacíficamente los conflictos. La Convivencia Escolar es a la vez el factor OIC que explica la mayor varianza de los resultados académicos de los alumnos (ACE, 2014), debido a que un buen clima escolar trae aparejadas condiciones de trabajo que permiten a los docentes transitar por más contenidos, abordarlos en mayor profundidad y prestar más atención a las necesidades individuales, impactando directamente en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes (Arancibia, 2004). Con un conjunto cercano a los sesenta ítems, el OIC de Clima de

Convivencia Escolar constituye el indicador que es abordado en mayor profundidad por los cuestionarios de contexto para alumnos. La amplitud de este indicador y sus dimensiones como instrumento de tamizaje permiten evaluar una gran cantidad de variables vinculadas con la convivencia.

Los ítems de la dimensión Ambiente Seguro exploran la violencia escolar en sus múltiples manifestaciones, así como la percepción de seguridad en distintos espacios del establecimiento escolar. Gran relevancia cobra en esta dimensión el fenómeno del *bullying* como expresión de la violencia física, psicológica, social y tecnológica entre pares. A su vez se explora la frecuencia con que se manifiestan determinadas situaciones que atentan contra la seguridad, como por ejemplo el robo, las amenazas, las peleas y las agresiones, entre otras.

La dimensión Ambiente de Respeto mide el trato entre los distintos actores del establecimiento escolar, pesquisando que el clima se sustente en la confianza hacia los profesores y en la cooperación con el orden. También incorpora un conjunto de ítems que exploran la presencia de discriminación por distintas características personales al interior del establecimiento. Esta exploración lógicamente esconde la discriminación institucionalizada en las prácticas de selección escolar, muchas veces amparada en el verso de la diversidad de proyectos educativos que induce paradójicamente a la configuración de una población escolar homogénea.

La dimensión Ambiente Organizado mide, por una parte, la existencia y efectividad de las normas de convivencia y, por otra, las creencias acerca de la transgresión de las mismas. Se espera no solo la fijación de sanciones sino que también que los alumnos tengan actitudes negativas hacia las conductas moralmente reprochables (robar, hacer daños, copiar en las pruebas).

4.4. Motivación Escolar y Autoestima Académica

El indicador Autoestima académica y motivación escolar considera, por una parte, la autovaloración y la autovaloración de los estudiantes en relación con su capacidad de aprender y, por otra parte, las percepciones y actitudes que tienen los estudiantes hacia el aprendizaje y el logro académico. Las sub dimensiones de este indicador son: Autovaloración y autovaloración académica; motivación escolar. (ACE, 2014, p.1)

En el seno de la Psicología Positiva modelos teóricos han relevado la importancia de educar para la felicidad (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich y Linkins, 2009), promoviendo el enriquecimiento integral de los alumnos y su bienestar psicoemocional (Romero y Pereira, 2011). El OIC Motivación Escolar y Autoestima Académica entra en directa sintonía con esta corriente teórica, aunque, como es evidente, el indicador es focalizado al ámbito escolar, restringiendo su potencial aporte a la consecución de objetivos pedagógicos que trascienden al ideal académico.

La dimensión de Autoestima Académica es una concepción diferente a la Autoestima Global. Mientras que la Autoestima Global se vincula fuertemente con los indicadores de bienestar psicológico, la Autoestima Académica adquiere más relevancia como predictor del rendimiento escolar (Rosenberg, Schooler, Schoenbach y Rosenberg, 1995). Aunque sea importante que las escuelas transmitan altas expectativas de logro a sus alumnos y fomenten una percepción positiva de sí mismos en el plano académico, no se puede marginar a los otros dominios de la autoestima que también constituyen objeto de intervención socioescolar. En definitiva, que los estudiantes se sientan bien consigo

mismos debiese ser el principio guía de este indicador en un marco de integralidad educativa. Misma situación acontece con la dimensión de Motivación Escolar.

4.5. Asistencia Escolar

“El indicador de Asistencia escolar evalúa la capacidad de un establecimiento para promover que sus estudiantes asistan regularmente a clases” (ACE, 2014, p. 1).

Más allá de ser el agente formal para la transmisión del conocimiento, la escuela se constituye en un espacio de convivencia simétrica, donde los niños y adolescentes adquieren habilidades sociales y una identidad personal, resultado de la interacción constante con su grupo de pares, que difícilmente podrían desarrollar en otros espacios de socialización. Ello hace de la Asistencia Escolar una variable clave para el logro de ciertos objetivos educacionales como la retención escolar, la asimilación del conocimiento curricular y la instalación de actitudes prosociales, entre otras. Los estudios a este respecto señalan que los alumnos con altas tasas de asistencia escolar alcanzan mejores resultados en las pruebas SIMCE y desarrollan pautas de comunicación e interacción más nutritivas con su grupo de referencia (ACE, 2014). Los niveles de asistencia, sobre todo en los primeros niveles de transición, también han demostrado tener efectos significativos en el rendimiento ex post.

Si bien la importancia de esta variable es indiscutida, su uso como indicador de calidad en el proceso de Ordenación de los Establecimientos puede no ser pertinente debido a que se trata de un medio más que de un fin, por lo que sus eventuales efectos en calidad educativa debiesen ser absorbidos por los otros indicadores considerados. Además, la Asistencia Escolar tiene un uso actual en la asignación de recursos vía vouchers (subsidio a la demanda), razón suficiente para atraer el interés y preocupación de sostenedores y directivos. Consignar una ponderación importante a la Asistencia Escolar en el proceso de evaluación de los establecimientos podría estimular aún más ciertas externalidades negativas ya presentes en el sistema, principalmente la adulteración de los registros de asistencia.

4.6. Retención Escolar

“El indicador de Retención escolar considera la capacidad que tiene un establecimiento educacional para lograr la permanencia de sus estudiantes en el sistema de educación formal” (ACE, 2014, p. 2).

El aumento de la cobertura a cifras cercanas a la universalidad junto con el establecimiento de la obligatoriedad de más años de escolaridad trae aparejada la necesidad de retener a una gran masa estudiantil que se incorpora al sistema. Ello implica que la retención, aparte de ser un objetivo deseable para el desarrollo del país, es también una medida del éxito del sistema educativo. Por consecuencia, la inclusión de este indicador es pertinente, sobre todo en contextos educativos complejos, donde se concentra la mayor proporción de desertores². Por el contrario, este indicador carecería de capacidad de discriminación en establecimientos particulares pagados o grupos socioeconómicos altos. Proyectado en el tiempo, este indicador difícilmente será sostenible en la medida que la tendencia a la

² La deserción corresponde al complemento natural de la retención.

retención alcanza porcentajes cada vez más cercanos al 100%, aunque estas cifras pueden variar de acuerdo al enfoque métrico adoptado (Mineduc, 2013).

4.7. Equidad de Género

El indicador Equidad de género evalúa el logro equitativo de resultados de aprendizaje obtenidos por hombres y mujeres en establecimientos mixtos. La equidad de género en el ámbito escolar, se traduce en que se transmiten expectativas similares a hombres y a mujeres respecto de su rendimiento y su futuro académico y laboral. (ACE, 2014, p.2)

La equidad de género se ha constituido en una demanda social de creciente importancia en la formulación de políticas públicas. La reciente creación del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, así como un conjunto de iniciativas transversalmente instaladas en programas sociales sectoriales, son prueba de un esfuerzo cada vez mayor por conseguir niveles aceptables de justicia e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. El OIC de Equidad de Género no escapa de esta tendencia y busca constituirse en un parámetro de calidad del sistema educativo. Sin embargo, este indicador está centrado solo en la equiparación del logro académico sin atender a las eventuales asimetrías sociales y formativas que se expresan en las otras variables de resultados. La equiparación de puntajes de los indicadores de desarrollo socio personal, en función del sexo, debiesen adquirir una importancia similar a la asignada a la equidad de puntajes en las pruebas Simce, en virtud que la literatura informa de una historia de segmentación de género instalada más allá del plano curricular. En este sentido, el prejuicio, la socialización diferencial y las prácticas discriminatorias en la construcción valórica, sexual y ciudadana-política del alumnado siguen constituyendo factores no indagados por el OIC de Equidad de Género. Por lo demás, este indicador no incluye percepciones de los estudiantes que den cuenta del esfuerzo pedagógico e institucional de transmitir expectativas similares a hombres y a mujeres.

4.8. Titulación Técnico Profesional

El indicador Titulación técnico-profesional evalúa la proporción de estudiantes que recibe el título de técnico nivel medio, luego de haber egresado de la educación media técnico-profesional. Este indicador no contempla a aquellos estudiantes que, habiendo recibido una educación media técnico-profesional, no realizan la práctica debido a que inician estudios de educación superior. (ACE, 2014, p.1)

Este indicador expresa de forma unidimensional y aproximada la capacidad con que la formación Técnico Profesional cumple su objetivo de vincular a los estudiantes con el mercado del trabajo. En primer término, es unidimensional, por cuanto en su construcción no convergen constructos que requieran más de una variable para su medición, lo que implica, para efectos prácticos, que la eficiencia de la formación técnica profesional es reducida a su expresión más simple, la titulación, ignorando así elementos tan importantes como la percepción de los alumnos y apoderados respecto de las acciones y gestiones que genera el establecimiento con su entorno productivo. En segundo término, es aproximado en virtud que la certificación del título técnico no es garantía de la vinculación efectiva de los estudiantes con el mercado del trabajo. Por último, y tal vez lo más importante, aun asumiendo que un alto porcentaje de egresados se integra al mercado del trabajo, poco se logra advertir respecto del dominio adquirido por los estudiantes en los contenidos de especialidad, razón por la cual la calidad de la enseñanza técnico profesional sigue siendo una caja negra para las políticas educativas.

5. Conclusiones

Hoy en día la forma de medir la calidad de un establecimiento se ha ajustado a exigencias más estrictas que ponen de relieve la importancia de las variables socio-personales de su alumnado, tales como la convivencia, la autoestima, la participación y los hábitos de vida saludable, entre otras. El fortalecimiento de estas variables no solo es una condición *sine qua non* para mejorar el rendimiento escolar, sino que adquiere una consistencia propia que le es independiente a su rol instrumental dentro de los fines generales de la educación.

Definir operacionalmente el desarrollo socio personal es lógicamente una tarea compleja que implica en el proceso de medición seleccionar un set muy reducido de dimensiones. Si bien algunos atributos de interés en el plano formativo como la sustentabilidad medioambiental, el desarrollo artístico, o la interculturalidad no han sido ponderados hasta ahora como factores de la calidad educativa, es claro que los esfuerzos en materia de evaluación han significado un gran avance respecto de la otrora hegemonía de las pruebas de rendimiento SIMCE. Este antecedente da cuenta de la transición a un incipiente paradigma centrado en la calidad multidimensional de la educación y el desarrollo integral del estudiantado.

Al ampliar la mirada de la educación se diluye en parte la responsabilización restrictiva de los docentes por los aprendizajes de sus alumnos, toda vez que los nuevos indicadores de calidad emplazan al rol de los diversos actores que integran a la comunidad educativa, en especial, a las redes institucionales de apoyo que han visto en la escuela una población cautiva y un terreno fértil para el desarrollo de sus actividades de promoción e intervención. Los objetivos de instituciones como Senda, Sename, Junaeb, así como Centros de Salud Familiar y/o Comunitaria sintonizan directamente con el logro de mejores resultados en los indicadores de desarrollo socio-personal. Las intervenciones de carácter profesional de los asistentes de la educación: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y orientadores, a través de sus talleres y programas, debiesen del mismo modo expresarse en mejores puntajes OIC.

Este incipiente paradigma de calidad multidimensional ha tenido entre sus bondades reducir significativamente la brecha entre lo que se exige a los establecimientos y lo que se mide de ellos, pero a la vez instala nuevas tensiones, esta vez vinculadas con el funcionamiento del sistema de *accountability* y las consecuencias del uso de los OIC como instrumento de control en la política educativa. Se considera relevante equilibrar el rol de las mediciones estandarizadas como instrumentos de rendición de cuentas con su potencial formativo.

La política de los OIC, si bien se encuentra en una fase inicial, puede ser mejorada si es definida con mayor claridad tanto en los objetivos que busca como en la selección y operacionalización de sus dimensiones. Resulta importante, por ejemplo, identificar la orientación de lo que se pretende medir, distinguiendo los resultados individuales que tributan más específicamente al desarrollo socio-personal, respecto de las acciones de promoción o medios con los cuales los establecimientos buscan impactar en dichos resultados. Ambas orientaciones, aunque son compatibles, refieren a objetos conceptualmente distintos, poniendo, por una parte, el foco sobre los resultados individuales y, por otro, sobre indicadores institucionales o de gestión. Además, en el conjunto de OIC es posible identificar indicadores completamente institucionales, como

lo son los indicadores de Retención, Equidad de género, Asistencia y Titulación técnico profesional.

Los OIC y principalmente su empleo en la evaluación de los establecimientos educativos abren un amplio campo para la investigación empírica. Estudios futuros pueden evaluar el impacto de cada OIC en el proceso de Ordenación; determinar la capacidad de discriminación de los mismos; estimar los efectos de las reformas basadas en estándares sobre los resultados en variables no académicas.

Al revisar cada indicador y las dimensiones que los componen es posible identificar algunos elementos susceptibles de mejora que ameritan una revisión seria por parte de la política educativa a fin de mejorar la integralidad de la educación y su expresión métrica. Aunque la definición del qué medir será siempre una tarea de naturaleza subjetiva, es decir, vinculada a los marcos epistemológicos de quienes evalúan, la rigurosidad técnica e intelectual así como la revisión crítica, constructiva y constante pueden dar luces respecto de cómo mejorar tal proceso. Bajo esta lógica, este artículo pretende aportar las siguientes recomendaciones:

Algunos indicadores entremezclan en una misma dimensión los fines con los esfuerzos que los establecimientos realizan para conseguir los resultados deseados, situación que podría inducir a interpretaciones equívocas tanto a investigadores como a los tomadores de decisiones. A modo de ejemplo se pueden considerar los escenarios en donde los estudiantes califican de forma positiva todos los ítems vinculados con las actividades de promoción institucional pero de forma negativa los ítems asociados a los resultados.

El OIC de Autoestima Académica y Motivación Escolar requiere ser ampliado conceptualmente de modo que abarque la noción global de Autoestima y no solo su expresión académica, la cual es instrumental al paradigma centrado en el rendimiento.

El OIC de Participación y Formación Ciudadana podría incluir una dimensión vinculada con la mixtura sociocultural, es decir, la capacidad de la escuela para constituirse en un espacio de encuentro en el que participen sin distinción alumnos de origen social y cultural diverso. Además se sugiere clarificar la noción de Participación entregada por la ACE, puesto que en su medición se evoca la asistencia a actividades organizadas por el establecimiento, sin que ello implique una democratización de la toma de decisiones, siendo esta última la genuina experiencia de participación.

El indicador de Retención, pese a su importancia, puede no discriminar con eficiencia la calidad de los establecimientos educativos, sobre todo en aquellos espacios que concentran a los estudiantes de quintiles más altos. En este entendido se puede optar por metodologías estadísticas con mayor sensibilidad en la identificación de la deserción o bien por su reemplazo por otros indicadores de la integralidad educativa.

La construcción del indicador de Equidad de Género debiese proyectarse más allá de la igualación de resultados entre niños y niñas en las pruebas SIMCE, para incorporar además como criterio de calidad la igualdad de resultados en el resto de los OIC. Como complemento, y para entrar en mayor sintonía con el enfoque de integralidad, el indicador de Equidad de Género puede ser reformulado en una definición más amplia que explore la afectividad, la sexualidad y la diversidad a partir de las percepciones de los estudiantes y apoderados.

Los cuestionarios de contexto que emplea la ACE para construir los OIC podrían incluir preguntas diferenciadas de acuerdo a la modalidad de enseñanza del establecimiento (Humanista-Científico/Técnico Profesional), a fin que la exploración del indicador de Titulación Técnico Profesional pueda responsabilizar de forma más amplia a los establecimientos por sus gestiones con el entorno productivo.

La medición y la evaluación de la calidad educativa es una tarea de naturaleza compleja y de consecuencias importantes para la comunidad educativa. Constituye una actividad que excede a lo técnico y lo procedimental, puesto que son los diferentes actores sociales los que en definitiva han puesto sus intereses en el centro del debate educativo. La reflexión y la investigación tienen el potencial para iluminar esta discusión.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/cuales-son-los-otros-indicadores-de-calidad/>
- Arancibia, V. (2004). *Efectividad escolar. Un análisis comparado*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.). (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Budnik, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, E. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação y Sociedade*, 32(115), 305–322. doi:10.1590/s0101-73302011000200004
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. *Educere et Educare*, 5, 85–107.
- Cohen, E. y Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Tres Cantos: Siglo XXI de España.
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9–22.
- Daros, W. R. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15(28), 19–28.
- Delors, J. (Comp.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- García, Á. y Mínguez, R. (2011). Los límites de la educación en valores cívicos: Cuestiones y propuestas pedagógicas. *Educación XXI*, 14(2), 263–285. doi:10.5944/educxx1.14.2.254
- García-Huidobro, J. E., Ferrada, R. y Gil, M. (2014). La relación educación-sociedad en el discurso político- educativo de los gobiernos de la Concertación (1990-2009). *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 113–131. doi:10.4067/s0718-07052014000100007
- Garretón, M. A. y Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política (Santiago)*, 30(1), 115–148. doi:10.4067/s0718-090x2010000100007
- Gasparini, L. y Molina, E. (2006). *Income distribution, institutions and conflicts: An exploratory analysis for Latin America and the Caribbean*. La Plata: CEDLAS.

- Goñi, A. y Zarandona, E. (1998). Desarrollo sociopersonal y educación. En A. Goñi (Ed.), *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 14-27). Madrid: Editorial Fundamentos.
- Heckman, J., Stixrud, J. y Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior (No. 12006). Cambridge.
- León, A. (2012). Los fines de la educación. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas*, 23, 4-50.
- Mayol, A., Araya, J., Azócar, C. y Azócar, C. (2011). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. Santiago de Chile.
- McMeekin, R. W. (2006). Acreditación, *accountability* y mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39(2), 237-253.
- Meckes, L., Bustos, P., Carrasco, A., Carrasco, R., Eyzaguirre, B., García-Huidobro, J. E., ... Bravo, J. (2015). *Informe Ejecutivo: Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201502021034480.InformeEjecutivoEquipoTarea.pdf>
- Mineduc. (2013). *Medición de la deserción escolar en Chile*. Santiago de Chile: Autor.
- 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(53), 97-120.
- NDI. (2011). Democracia y el desafío del cambio: Una guía para aumentar la participación política de las mujeres. Washington D. C.: Autor.
- Ortiz, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 355-373. doi:10.4067/s0718-07052012000200022
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42, 93-122. doi:10.4067/s0718-4565201500010004
- Paredes, J. P. (2011). Ciudadanía, participación y democracia. *Polis (Santiago)*, 10(28), 473-499. doi:10.4067/s0718-65682014000100028
- Peña, C. (2007). Por qué no debemos seleccionar. En J. J. Brunner y C. Peña (Coords.), *La reforma al sistema escolar: Aportes para el debate* (pp. 245-252). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 213-239. doi:10.4067/s0718-07052010000200013
- Revista Docencia. (2009). Estandarización educativa en Chile: Un peligroso hábito. *Revista Docencia*, 38, 4-17.
- Romero, C. y Pereira, C. (2011). El enfoque positivo de la educación: Aportaciones al desarrollo humano. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(2), 69-89.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(February), 141-156.
- Salinas, J., Correa, F. y Vio, F. (2013). Marco normativo para promover una alimentación saludable en escuelas básicas de Chile. *Revista Chilena de Nutrición*, 40(3), 274-282. doi:10.4067/s0717-75182013000300010

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. doi:10.1080/03054980902934563

Breve CV de los autores

Víctor Castillo Riquelme

Trabajador social egresado de la Universidad del Bío-Bío (Chile), actualmente estudiante del programa de magíster de Psicología Social de la Universidad de Talca (Chile) becado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), folio 22162591. Ha participado en diferentes proyectos de investigación y publicaciones científicas del ámbito educativo y de las ciencias sociales al alero del Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío. E-mail: vcastillo@ubiobio.cl

Juan Escalona Bustos

Trabajador social egresado de la Universidad del Bío-Bío (Chile). Ha sido investigador colaborador del Centro de Investigación Educativa CIDCIE de la Universidad del Bío-Bío. Hizo su tesis de grado sobre los “Aportes socioeducativos de la integralidad de la educación: un análisis comparativo de la segmentación del desarrollo socio-personal”.

O Ensino Médio nos Municípios do Grande ABC Paulista: Análise e Interpretação de alguns Indicadores de Desempenho

An Evaluation of High school in State Schools in the Greater ABC: Analysis and Interpretation of some Indexes of Performance

Paulo Sérgio Garcia*, Leandro Campi Prearo,
Maria do Carmo Romero e Marcos Sidnei Bassi

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

O Ensino Médio (EM) no Brasil se caracteriza pelo nível de ensino onde ocorrem as maiores discussões em virtude dos constantes problemas em relação ao acesso, à permanência, às altas taxas de reprovação e à qualidade do ensino. Este estudo, utilizando métodos mistos, revela e analisa a situação do EM das escolas estaduais do grande ABC Paulista. O foco da pesquisa está relacionado aos índices de reprovação, distorção idade-série, abandono escolar e ao desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os resultados encontrados mostraram altas taxas de reprovação, de distorção e de abandono escolar, centralizados, sobretudo no primeiro ano escolar. Na região, a cada hora um aluno abandona o EM, revelando uma realidade empobrecida. A contextualização desses resultados indicou uma demanda que responsabiliza alunos, famílias, professores e gestores escolares. Paralelamente, os dados do ENEM revelaram que o pior desempenho ocorreu na área de Ciências da Natureza e que em todas as cidades analisadas o nível socioeconômico interferiu no desempenho das escolas, sinalizando que mesmo em uma das regiões mais ricas do país a condição social, econômica e cultural dos familiares interfere, em grande medida, nas aquisições cognitivas dos alunos. Esses resultados podem ser utilizados pelas autoridades políticas e educacionais para fomentar discussões sobre a melhoria deste nível de ensino.

Palavras-chave: Avaliação escolar, Ensino médio, Desempenho escolar, ENEM.

High school (HS) in Brazil is characterized by the level of education which has occurred the highest discussions due to the constant problems in relation to access, the permanence, the high failure rates, and the quality of education. This study, using mixed methods, analyzes the situation of the state high schools in region of great ABC Paulista. This research focus is related to failure rates, age-grade distortion (over-age), school dropout and school performance at the National High School Exam (ENEM). The results showed high failure rates, age-grade distortion and school dropout, centralized, especially in the first school year. In the region, every hour one student abandons the HS, revealing an impoverished reality. The contextualization of the results indicated a demand attributing the responsibility to the students, families, teachers and school managers. In parallel, the ENEM data showed that the worst performance occurred in the Natural Sciences area and that in all cities analyzed socioeconomic status interfered in school performance, indicating that even in one of the richest Brazilian regions, social, economic and cultural conditions of the parents interfere, largely, in students' cognitive acquisitions. These results can be used by the political and educational authorities to promote discussions on improving HS in Brazil.

Keywords: School evaluation, High school, School performance, Brazilian National Exam.

*Contacto: garciaps@usp.br

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 29 de abril de 2016

1ª Evaluación: 20 de julio de 2016

Aceptado: 9 de agosto de 2016

1. Introdução¹

Os objetivos, fundamentos e as finalidades que orientam o Ensino Médio (EM) no Brasil foram delineados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, Lei nº 9.394/96 (LDBEN/96). O Art. 35, desta legislação, prevê o EM como etapa final da Educação Básica, em continuidade ao Ensino Fundamental. Recentemente, foi publicada a Resolução n. 2, de janeiro de 2012, estabelecendo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para este segmento, complementando a LDBEN/96. Em seu Art. 2, pode-se verificar que tais orientações se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Dcneb, 2013) e reúnem princípios e fundamentos, que foram estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, no planejamento, na implementação e na avaliação de programas e projetos curriculares das escolas que oferecem o Ensino Médio.

O EM apresentou grande expansão que foi iniciada ainda na década de 1990. No entanto, mesmo atualmente tal processo não pode ser considerado como universalizado ou democratizado. Há ainda inúmeros desafios a serem superados como as altas taxas de alunos fora da escola, currículo não atraente, baixos investimentos públicos, baixa remuneração para os professores, infraestrutura escolar inadequada, altas taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar, entre outros.

Nestas últimas três questões, o Brasil ainda tem muito para avançar. As taxas de reprovação no EM ainda são elevadas. Os esforços realizados de 2011 para 2014 conseguiram reduzir as reprovações médias no Brasil em apenas 1% (14,2% em 2011 - 13,2% em 2014). No mesmo período, em relação à distorção idade-série, o avanço foi de somente 5% (37% em 2011 - 32% em 2014). Na questão do abandono escolar, os números de 2014 atingem 8,8% de todos os jovens do Ensino Médio (esfera estadual). Esse número em 2011 era de 10,9% (Censo Escolar, 2014).

O quadro também é limitante quando analisamos as escolas brasileiras na perspectiva dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio. Estudo, em relação ao desenvolvimento dos alunos no exame (Viggiano e Mattos, 2013), revelou os baixos resultados dos jovens brasileiros em qualquer uma das cinco áreas analisadas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos, Matemática e Redação), com destaque negativo para as regiões Norte e Nordeste.

O Ensino Médio no Brasil tem se caracterizado pelo nível de ensino onde acontecem as maiores discussões face aos constantes problemas em relação ao acesso, à permanência, às altas taxas de reprovação e abandono escolar, à qualidade do ensino e à falta de identidade. Neste sentido, este estudo, utilizando dados do Censo Escolar na primeira fase, revela e analisa a situação do Ensino Médio das escolas estaduais do grande ABC Paulista. Uma região que compreende sete municípios, com alto nível socioeconômico e condições sociais acima da média de outras localidades brasileiras. A pesquisa centra-se nos índices de reprovação, distorção idade-série, abandono escolar e desempenho das escolas no ENEM. Os resultados encontrados são integrados a outras análises mais

¹ Projeto Financiado pelo Observatório da Educação do Grande ABC (São Paulo).

detalhadas (segunda fase), que revelam as circunstâncias as quais eles foram produzidos. Trata-se da contextualização dos dados a partir daqueles que residem e atuam no cotidiano escolar: os diretores. Neste sentido, considera-se que os dados publicados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (Inep) oferecem pouco sentido se não forem analisados em uma moldura mais ampla, com interlocução com os fatores condicionantes de tais resultados, ou seja, as condições em que a aprendizagem dos jovens ocorre.

2. O Ensino Médio e o ENEM

O EM teve seus objetivos e fundamentos estabelecidos pela LDBEN/96 (Art. 35), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais par o Ensino Médio (Resolução n. 2, 2012) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Dcneb/2013). O Art. 4º, da Dcneb, estabeleceu que as escolas devem estruturar seus projetos político-pedagógicos, considerando as finalidades previstas na LDBEN/96 para a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos; para o prosseguimento de estudos; para a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; para o aprimoramento do educando como pessoa humana e o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos.

Quanto às bases da oferta do Ensino Médio, o Art. 5 expressa a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos como princípio orientador, a sustentabilidade ambiental como meta universal, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração de conhecimentos gerais com os profissionais, o reconhecimento e aceitação da diversidade, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. A organização curricular, prevista no Art. 7, integra uma base nacional comum e uma parte diversificada, organizando o currículo em áreas de conhecimento (Art 8): Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Neste contexto, o tratamento metodológico deve evidenciar, de acordo com as Dcneb, a contextualização e a interdisciplinaridade.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/Pnad), em 2001 a taxa de atendimento dos alunos de EM, de 15 a 17 anos, era de 78,4%, passando em 2013 para 81,5%. A taxa líquida de alunos, jovens com a mesma idade matriculados na escola no ano correspondente à idade, no mesmo período, passou de 38,4% para 55,5%. Esses dados revelam que apesar haver um aumento no número de jovens matriculados nas escolas (mais de 80%) somente um pouco mais de 55% estavam cursando o EM.

Desses 55,5% (5.903.692) de jovens que estavam frequentando a escola, aproximadamente, 63% eram considerados brancos e 75% estavam no quartil superior (25% mais ricos), mostrando que os brancos e os mais ricos estavam mais presentes na escola de Ensino Médio. Entre os jovens de 19 anos que concluíram o EM, os dados mostraram que a taxa de conclusão em 2001 era de 32% e em 2013 o número cresceu para 55,3%. Dos jovens de 15 a 17 anos, 14,3% (1.523.220) não tinham finalizado o EM ou não estavam estudando no ano de 2013.

No Brasil, a grande maioria dos jovens do EM estudava na rede estadual em, aproximadamente, 18 mil escolas, que contavam com um pouco mais de 7 milhões de matrículas e, perto de, 3,5 milhões de alunos estavam localizados no Sudeste brasileiro.

Quanto à infraestrutura das escolas públicas de EM, 88,5% possuíam abastecimento de água, 97,5% banheiro dentro do prédio e 91,8% água filtrada. Neste contexto, 56,4% das instituições de ensino possuíam biblioteca, 93,2% acesso à internet, 91,5% laboratório de informática, 39,4% acessibilidade, 75,5% quadra de esportes e 44,4% laboratório de ciências (Censo escolar, 2014).

O Ensino Médio tem se caracterizado pelo nível de ensino onde ainda existem dificuldades de acesso, de permanência e de sucesso do jovem. Além disto, trata-se de um segmento que apresenta as altas taxas de reprovação, distorção idade-série, abandono escolar e falta de qualidade de ensino.

No contexto da reprovação de alunos, da distorção idade-série e do abandono escolar, as taxas ainda são elevadas, revelando falta de legitimidade deste nível de ensino, resultante, entre outras coisas, da crise socioeconômica, da falta de identidade do EM e de incentivos para esses jovens para permanecer na escola (Krawczyk, 2011). O Quadro 1 sintetiza alguns dados da realidade brasileira, de acordo com dados do Censo Escolar/Inep (2011, 2012, 2013 e 2014), sinalizando a ausência de uma política educacional e pedagógica para lidar com os problemas, entre outras.

Quadro 1. Taxas de reprovação, idade série e abandono

	2011	2012	2013	2014
Taxas de reprovação	14,2%	13,2%	12,8%	13,2%
Distorção idade-série	37%	35%	33%	32%
Abandono escolar	10,9%	10,5%	9,3%	8,8%

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos estados, a distorção idade-série se apresenta elevada em alguns deles. Existem aqueles que estão abaixo de 5% (São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso), aqueles que estão entre 5% e 10% (Santa Catarina), entre 10,1% e 15% (Goiás, Espírito Santo, Amazonas) e outros que superam os 15% (Paraná, entre outros).

Salva, Ramos e Ramos (2016) mostraram no contexto do Rio Grande do Sul que as escolas de EM apresentavam altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar. O estudo, revelando as causas do afastamento dos jovens da escola, categorizou vários motivos. Entre eles está a necessidade de trabalhar prematuramente para auxiliar a família; a falta de diálogo com a escola, sendo que esta desconhece os interesses e a linguagem do jovem; os conteúdos escolares que não atendem às necessidades dos jovens; o descaso dos gestores quando os adolescentes sinalizam se evadir da escola, metodologias inadequadas; gravidez precoce; falta de clareza nas ações realizadas a fim de manter os alunos na escola. Em outro estudo, Néri (2009) revelou que o trabalho e a falta de motivação estavam entre os motivos mais sinalizados pelos jovens de 15 a 17 anos para não frequentar a escola.

Krawczyk (2011, p. 754) sugere que as deficiências e dificuldades do EM na atualidade estão relacionadas à “presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na

segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública”.

2.1. O Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado na esteira das políticas de avaliação da qualidade da educação brasileira, a partir da criação do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). Trata-se de um exame que visa realizar uma avaliação das competências básicas dos jovens com o foco na cidadania e, ao mesmo tempo, como uma “modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior” (Brasil/Inep, 1998, p. 2).

O exame se tornou conhecido pela utilização de questões não tradicionais. Quando foi estabelecido, em 1998, o ENEM foi apresentado como uma nova estratégia para avaliar diretamente as competências dos alunos, definidas por um documento oficial como “modalidades estruturais de inteligência” (Franco e Bonamino, 1999, p. 29). Bizzo et al (2013, p. 416) sinalizaram que o exame foi recebido pela imprensa brasileira de forma positiva e amplamente promovido em impressos avulsos oficiais. Ele foi recebido não somente como uma estratégia para uma reforma educativa fundamentada em avaliação, mas sobretudo “como instrumento de reforma social, uma vez que supostamente iria ajudar os estudantes pobres a ingressar na educação superior e, além disso, também poderia direcioná-los para o mercado de trabalho”.

Em 2016, um pouco mais de 9 milhões estudantes se inscreveram no ENEM. Esses jovens concorriam a mais de 200 mil vagas no ensino superior público, em mais de 5.500 cursos, de mais de 125 instituições no Sistema Unificado de Seleção de Universidades públicas (SISU). Em 2014, o governo havia gastado mais de 450 milhões, quantia que foi disputada por empresas privadas especializadas em um processo que dispensa licitação, além da renúncia fiscal exigida para o fornecimento de bolsas de estudo do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

O ENEM atualmente possui cinco áreas do conhecimento: Ciências Naturais e suas Tecnologias (CN), Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LC), Matemática e suas Tecnologias (MT), Ciências Humanas e suas Tecnologias (CH) e Redação (RE). Recentemente (2009), o exame sofreu alteração em função, entre outras coisas, da criação do SISU. Sua organização anterior previa a aplicação de 63 itens em um dia. A atual prevê 180 itens, aplicados em dois dias e ainda a obrigatoriedade da Redação. Com tal mudança, várias instituições de ensino superior começaram a adotar o exame como forma de ingresso. O exame engloba uma grande lista de competências e habilidades, juntamente com referências conceituais para o conhecimento disciplinar (“objetos de conhecimento”).

Atualmente, o exame incorporou outras atribuições. A Portaria nº 109/2009 ampliou seus objetivos para três finalidades: a) avaliação do EM para subsidiar políticas públicas; certificação daqueles que estão fora da escola e avaliação classificatória para acesso ao ensino superior. Em 2014, mais de 60 mil participantes, em torno de 10%, se inscreveram com o intuito de solicitar a certificação do Ensino Médio.

O ENEM deixou também de fazer uso da Teoria Clássica de Itens, neste caso da utilização simples do número de acertos nas questões, passando a usar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que aplica pesos diferentes a cada um dos itens utilizados no

exame. A TRI realiza a redução da importância dos itens acertados pelos alunos ao acaso ou aqueles que são demasiadamente fáceis. A utilização da TRI e a elaboração do exame, utilizando as mesmas competências e habilidades, permite comparar dois exames em anos diferentes. Esta metodologia indica que o número de acertos na prova não tem correlação direta com a nota da parte objetiva. Neste caso, é necessário conhecer que peso foi atribuído para cada questão, sinalizando que dois jovens que obtenham o mesmo número de acertos podem ter notas diferentes, dependendo de quais itens cada um tenha acertado.

Lopes e Lopez (2010) sinalizaram que o ENEM pode influenciar os currículos da Educação Básica, criando algum tipo de controle sobre eles, pois o ingresso ao ensino superior é, decisivamente, influenciado pela composição desses currículos.

Neste sentido, em uma posição mais substancial, considera-se que o exame afeta mais incisivamente o EM, modulando, regulando e, às vezes, reduzindo os currículos das escolas às competências e habilidades requeridas nas provas. No mesmo contexto, é necessário considerar que ele interfere também nas práticas pedagógicas dos professores, incluindo aquelas de avaliação. Em outras palavras, muitos professores do EM ensinam com o foco naquilo que é exigido no ENEM, naquilo que “cai na prova”. A avaliação do aluno na escola, neste contexto, é regulada e, muitas vezes, repleta de questões que já fizeram parte do exame em alguma edição.

Outros autores, entre eles Vianna (2003), Viggiano, Guariglia e Mattos (2010), realizaram pesquisas sobre a matriz de criação do exame e, simultaneamente, debateram sobre o papel do exame situado nas políticas de avaliações de larga escala realizadas no Brasil. Outros pesquisadores avaliaram os pressupostos teóricos da prova com o foco na avaliação por competências. A evolução do ENEM foi analisada por Viggiano, Guariglia e Mattos (2011) e Ramalho e Núñez (2011) apresentaram várias discussões sobre a dimensão conceitual do exame. Por fim, Gonçalves Jr. (2012) identificou, avaliando o ENEM de 2009, as competências analisadas e discutiu o desempenho dos jovens sobre elas.

O estudo de Viggiano e Mattos (2013) mostrou que no âmbito nacional o pior desempenho dos alunos no ENEM ocorreu na área de Ciências da Natureza (488 pontos). A individualização desses dados por região revela que no Norte do país a média foi 467 pontos, no Nordeste 473, no Centro Oeste 482, no Sul 500 e no Sudeste 503 pontos, com desempenho maior para essas duas últimas. Nesta pesquisa, os autores concluíram que esta área é uma das mais influenciadas pelas desigualdades sociais entre as regiões brasileiras.

Em outro estudo, Travitzki (2013), ao analisar os dados do ENEM 2009 e 2010, revelou que o nível socioeconômico (renda familiar, escolaridade dos pais e outros fatores) explicava 80% da média das escolas com mais de 10 alunos e os outros 20% eram creditados ao efeito escola. Nesta pesquisa, o autor tinha o intuito de conhecer até que ponto o ranking de escolas do ENEM tinha validade como indicador de qualidade escolar. Travitzki estava propondo outro ranking de escolas para ENEM, com base na nota adquirida, porém mais justo, equitativo e informativo.

3. As cidades do Grande ABC Paulista

O Grande ABC Paulista, também conhecido como ABC Paulista, região do Grande ABC ou ainda ABCD, é formado por sete cidades situadas em uma área de 635 km² e com 2,5 milhões de habitantes. Está localizado na região metropolitana do estado de São Paulo. Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra são municípios com diferentes características. A cidade de São Caetano do Sul, a menor em área, possui o maior IDH-M (2010). A região possui um PIB industrial que é considerado o segundo do estado e o terceiro do país (aproximadamente R\$ 27 bilhões). A Tabela 1 sintetiza os dados das características da região do Grande ABC Paulista.

Tabela 1. Características demográficas das cidades

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO	ÁREA TERRITORIAL KM ²	PIB (MILHÕES)	POSICÃO DO PIB	IDH-M 2010	ANOS MÉDIO DE ESTUDO	ACESSO À INTERNET (%)
Santo André	704.942	175,781	17.664.718	33 ^a	0,815 (8 ^o)	10	72,7
São Bernardo	805,895	409,478	36.337.338	14 ^a	0,805 (16 ^o)	10	81,7
São Caetano	156.362	15,33	11.762.744	48 ^a	0,862 (1 ^o)	11	73,4
Diadema	406.718	30,796	11.786.624	47 ^a	0,757 (184 ^o)	08	57,2
Mauá	444.136	61,866	7.633.782	79 ^a	0,766 (134 ^o)	09	65,2
Ribeirão Pires	118.871	99,119	1.978.256	287 ^a	0,784 (58 ^o)	09	62,6
Rio Grande da Serra	47.142	36,341	529.413	816 ^a	0,749 (245 ^o)	09	52,6%

Fonte: Elaboração própria, IBGE – 2011.

Na região do Grande ABC, em geral, os municípios estão bem classificados em relação ao IDH-M, que tem o intuito de medir o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida (Educação e longevidade) oferecida à população. Quanto ao nível de renda per capita média das populações, São Caetano possuía R\$ 2.349,00, Santo André R\$ 1.499,00, São Bernardo R\$ 1.394,00, Ribeirão Pires R\$ 974,00, Diadema R\$ 917,00, Mauá R\$ 815,00 e Rio Grande R\$ 747,00 (Observatório da Educação do Grande ABC, 2015).

A região possuía, aproximadamente, 50% dos postos de trabalho no setor de serviços (RAIS, 2013), sua população tinha, em média, mais de nove anos de estudo e com avanços no serviço de distribuição de acesso à internet. No entanto, trata-se ainda de área com altas desigualdades. Dados do Observatório da Educação do Grande ABC, de 2015, relacionados à desigualdade social (índice Gini), medida que varia entre 0 e 1 (0 não desigualdade e 1 maior desigualdade possível), revelaram que as cidades de Santo André (0,53), São Bernardo (0,54), São Caetano (0,54) com maiores rendas, eram aquelas que apresentavam maior desigualdade social (Diadema: 0,43, Mauá: 0,44 e Rio Grande da Serra: 0,39).

A região do ABC tem sido alvo de vários estudos. Uma dessas pesquisas mostrou dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observados, as metas estabelecidas pelo Inep e as proporções de alunos que aprenderam adequadamente na competência de leitura e interpretação e na de resolução de problemas, sinalizando que este indicador no Ensino Fundamental I tem tido aumento gradual, constante e contínuo, demonstrando avanços significativos, mas no Ensino Fundamental II a situação era mais de estagnação (Garcia et al., 2016).

A região do ABC possuía em 2014, de acordo com dados do Censo Escolar (Inep, 2014), 224 escolas estaduais de Ensino Médio regular. Essas estavam localizadas em Santo André (55), São Bernardo (65), São Caetano (11), Diadema (35). Mauá (33), Ribeirão Pires (16) e Rio Grande da Serra (9).

O Quadro 2 revela as quantidades de matrículas por município no grande ABC entre 2011 e 2014:

Quadro 2: Matrículas Ensino Médio (2011 – 2014) escolas estaduais

MUNICÍPIO	MATRÍCULAS ENSINO MÉDIO			
	2011	2012	2013	2014
Santo André	25.047	25.032	24.574	23.945
São Bernardo do Campo	32.593	32.431	32.273	32.385
São Caetano do Sul	5.735	5.430	5.117	5.024
Diadema	18.494	19.033	19.054	19.080
Mauá	17.726	17.467	17.928	18.080
Total	99.595	99.393	98.946	98.514

Fonte: Elaboração própria - Censo escolar 2011, 2012, 2013 e 2014.

O número de matrículas tem diminuído ao longo dos anos. Entre 2011 e 2014 esta redução foi de, aproximadamente, mil alunos. Quanto à infraestrutura escolar, em geral, todas as escolas contavam com água encanada, energia elétrica, esgoto e coleta de lixo periódica. O Quadro 3 sintetiza os dados da infraestrutura das escolas.

Quadro 3: infraestrutura das escolas estaduais – 2014

CIDADES	SA	SBC	SCS	D	M	RP	RGS
Biblioteca	24% ²	03%	09%	06%	27%	31%	11%
Laboratório de informática	93%	94%	100%	91%	91%	100%	78%
Laboratório de ciências	71%	55%	82%	31%	33%	25%	22%
Quadra de esportes	98%	89%	100%	94%	91%	100%	89%
Sala de leitura	73%	95%	91%	94%	76%	50%	78%
Sala para a diretoria	96%	91%	100%	94%	97%	100%	89%
Sala para os professores	96%	95%	100%	100%	94%	94%	89%
Sala para atendimento especial	18%	25%	09%	26%	27%	06%	22%
Sala para atendimento especial	18%	25%	09%	26%	27%	06%	22%
Internet	93%	92%	100%	94%	97%	94%	89%
Banda larga	73%	83%	100%	89%	82%	75%	89%
Dependências acessíveis aos portadores de deficiência	13%	20%	27%	17%	21%	19%	22%
Sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	13%	28%	18%	14%	33%	38%	11%

Fonte: Elaboração própria - Censo escolar 2014.

4. Metodologia

Este estudo avaliou a situação do Ensino Médio das escolas estaduais da região do Grande ABC Paulista, analisando suas taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar, em uma série histórica com início em 2011 e término em 2014.

² A porcentagem indicada no Quadro 3 sinaliza o número de escolas que possuíam os componentes da infraestrutura em 2014 (ex: 24% das escolas possuía biblioteca em Santo André).

Paralelamente, foi analisado o desempenho das escolas no ENEM e a relação com o nível socioeconômico das instituições.

A região do ABC foi selecionada, pois se trata de uma das áreas mais ricas do Brasil. Sua população apresentava, em média, mais de nove anos de estudos e o IDH-M médio, era de, aproximadamente, 0,8. Em média, as escolas possuíam infraestrutura adequada para a aprendizagem dos jovens, de acordo com as indicações realizadas por Soares et al. (2013). Os resultados encontrados neste contexto dificilmente serão localizados em outras regiões brasileiras.

Este estudo utilizou as abordagens metodológicas quantitativa e qualitativa (métodos mistos). A intenção atrelou-se à descrição e à exploração detalhada do fenômeno, inserido em um contexto social e cultural próprio, a partir da análise do meio e da criação de hipóteses. (Johnson e Onwuegbuzie, 2004; Onwuegbuzie e Johnson, 2006). Os métodos mistos apresentam características gerais como o ecletismo metodológico e o pluralismo paradigmático (Tashakkori e Teddlie, 2010, p. 273). Trata-se de realizar a coleta de múltiplos tipos de dados com o propósito de ampliar a compreensão de um problema. Tais métodos utilizam abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa, com a utilização de várias formas de dados relacionadas, entre outras, às análises estatísticas e textuais. Os instrumentos de coleta são variados, abarcando observações, dados censitários e entrevistas para aprofundamento da realidade estudada (Creswell, 2007).

Os dados quantitativos foram coletados no Censo Escolar/Inep nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 (taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar). Posteriormente, foram agrupadas as médias do ENEM das escolas dos sete municípios a partir dos dados do Inep (<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>) do ano de 2013. O ano de 2013 foi selecionado, pois os dados dos municípios da região do Grande ABC eram representativos. Cada escola teve seu resultado particularizado nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos, Matemática e Redação. Juntamente com esses dados, foram coletados outros a partir da Prova Brasil (2013) sobre o nível socioeconômico (NSE) das escolas.

Participaram do estudo 75 escolas³ do grande ABC, sendo que 20 delas pertenciam à cidade de Santo André, 31 unidades de ensino eram do município de São Bernardo do Campo, 11 de São Caetano do Sul, sete de Diadema e seis da cidade de Mauá. Trata-se das unidades escolares, em cada município, em que os dados eram representativos (dados do Ideb/Inep de 2013), sendo a taxa de participação no ENEM superior a 50%.

Os dados advindos das taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar foram agrupados em tabelas a partir de 2011. Tal situação teve o intuito de analisar os resultados por meio da identificação das diferenças, regularidades e similaridades. As médias do ENEM das escolas dos municípios também foram incorporadas em tabelas, juntamente com o desvio padrão e o p-valor do teste estatístico.

Foi realizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, por meio da ferramenta estatística IBM-SPSS (versão 23), com o intuito de verificar se as escolas com NSE mais

³ Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra não fizeram parte da amostra, pois a primeira possuía um número inferior a cinco escolas e a segunda somente uma unidade escolar.

alto apresentavam melhores resultados do que aquelas com o nível mais baixo, ou seja, se as diferenças encontradas não seriam obra do acaso. Trata-se do teste de significância (p =valor). A abordagem não paramétrica foi utilizada em função de ser mais adequada no caso de distribuições não normais, assim como recomendado por Siegel (1975), como é o caso das distribuições de notas apresentadas nesse estudo (tal verificação foi realizada por meio do teste de Shapiro-Wilk).

Com base nessas análises quantitativas, buscou-se uma avaliação mais detalhada, procurando compreender, baseado na perspectiva dos diretores, as circunstâncias as quais os resultados foram produzidos. Neste caso, trata-se da contextualização dos dados a partir daqueles que conduzem as escolas.

Para a compreensão de tais circunstâncias foram entrevistados quatro diretores de cada município (Santo André, São Bernardo, São Caetano, Diadema e Mauá). A princípio foram selecionados por sorteio, 15 diretores de unidades de ensino de nível socioeconômico mais alto e 15 de nível mais baixo. No entanto, concordaram em participar desta pesquisa seis do primeiro grupo e 14 do segundo, perfazendo um total de 20 profissionais de escolas estaduais de Ensino Médio. As entrevistas eram semiestruturadas, objetivando coletar dados sobre o perfil do diretor (sexo, idade, formação, experiência na profissão, experiência naquela escola e carga de trabalho semanal) e sobre os motivos, na opinião deles, para a ocorrência das altas taxas de reprovação, distorção idade-série e abandono escolar e dos resultados no ENEM. Paralelamente, foram analisados os documentos das escolas, entre eles, o plano de gestão escolar, realizado para um quadriênio, o projeto político pedagógico (PPP) e os planos de aulas dos professores, quando as escolas dispunham dessa documentação.

Esses resultados das análises qualitativas foram interpretados com o suporte da teoria fundamentada, uma abordagem indutiva de pesquisa que possibilita a elaboração de teorias substantivas sobre fenômenos sociais (Corbin e Strauss, 1998). Os dados advindos dos depoimentos, as ideias, as ocorrências e os fenômenos foram, inicialmente, analisados com base em uma investigação temática que possibilitou o agrupamento dos temas mais recorrentes, aqueles que eram centrais e mais significativos e, tal processo, deu origem as categorias.

Os dados foram, a partir dessa codificação e análise, detalhados por meio de uma análise axial, para depois serem filtrados com a utilização de códigos e descritores, possibilitando a compreensão sobre as diferenças, regularidades e similaridades. Um processo que consiste em reduzir e converter os dados para a criação de novas categorias, ampliando, desta forma, o conhecimento sobre os fenômenos.

5. Resultados

Os resultados são apresentados inicialmente revelando: (a) as taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar dos alunos do Ensino Médio das escolas estaduais dos municípios da região do grande ABC Paulista, e (b) os resultados das escolas no ENEM em todas as áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos, Matemática e Redação) e a relação com o nível socioeconômico das instituições.

5.1. Taxas de rendimento, distorção idade-série e abandono escolar

A Tabela 2 indica as taxas de rendimento, de acordo com dados do Censo Escolar/Inep de 2014.

Tabela 2. Média de reprovações (%)

	2014				2013			
	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M
Santo André	22,3	15,2	7,5	15,9	23,8	14,7	7,9	16,5
São Bernardo	22,9	15,0	8,0	16,4	25,6	15,6	9,7	18,2
São Caetano	20,4	14,2	11,8	15,9	21,5	14,9	11,1	16,1
Diadema	15,5	10,4	5,5	11	13,7	10,4	4,4	10
Mauá	15,6	10	5,5	11	17,5	12,3	6,3	12,8
Ribeirão Pires	17,8	7,5	4,0	10,9	19,7	10,4	4,6	12,8
Rio Grande	15,5	11	3,7	11	17,6	9,3	3,0	10,8
São Paulo	16,2	11,4	5,8	11,8	17,7	12,1	6,5	12,9
Brasil	18	11,9	7,2	13,2	17,6	11,4	7,1	12,8

	2012				2011			
	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M
Santo André	23,4	15,2	8,0	16,7	23,5	15,4	10	17,3
São Bernardo	26	18,2	11,7	19,8	29	20,8	13,1	22,1
São Caetano	23,7	19,9	17,5	20,6	27,3	20,2	12,2	20,6
Diadema	17,1	12,6	6,6	12,7	17,3	15,1	7,7	13,9
Mauá	17,7	13,4	7,5	13,4	22,2	15,3	10,2	16,7
Ribeirão Pires	18	11,3	4,8	12,3	25,1	15,4	9,8	17,8
Rio Grande	20,7	10,1	8,3	13,8	23,5	15,8	8,7	17,1
São Paulo	18,8	13,5	7,5	14	20,4	14,8	8,9	15,5
Brasil	17,7	12,1	7,5	13,2	19	12,7	8,3	14,2

Fonte: Elaboração própria.

Avaliando a série histórica em todos os municípios, em São Paulo e também no Brasil, há uma redução nas taxas de reprovação de 2011 para 2014, no entanto essa diminuição, em geral, foi pequena, indicando, em outras coisas, que muitos alunos não avançaram, ampliando, em muitos casos, as taxas de distorção idade-série. Em 2011 e 2012, a maioria das cidades apresentava taxa média de reprovação maior do que o estado de São Paulo e do Brasil, com números superando, em alguns casos, os 17% e, em outros, os 20% de reprovação.

Ainda em 2014, Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul possuíam taxas de reprovação mais altas do que a realidade brasileira. Em números absolutos eram, aproximadamente, 4.000, 5.500 e 800 estudantes reprovados, respectivamente. Neste mesmo contexto, as médias mais baixas pertenciam a Ribeirão Pires, Diadema e Mauá. No cenário brasileiro, em 2014, aproximadamente, um milhão de jovens não progrediram em seus estudos, ou seja, foram reprovados (Censo Escolar, 2014).

Em 2014, Santo André, São Bernardo e São Caetano possuíam as piores médias (22,3%; 22,9%; 20,4%), indicando que de cada 100 alunos, mais de 20 eram reprovados. Nessas três cidades, aproximadamente, 5.500 jovens foram reprovados. Nos outros municípios da região, as médias ficaram abaixo de 11%, o que também pode ser considerado elevado.

O problema da reprovação está mais centralizado nos primeiros anos. Em todas as cidades, ele foi maior no início da jornada no Ensino Médio. Apesar de ter havido com o passar dos anos uma diminuição nas taxas de reprovação, ela ainda é muito elevada. No

ano de 2011, em algumas cidades os números giravam em torno de 25% (Santo André, Mauá, Ribeirão Pires, Rio Grande) e em outras (São Bernardo e São Caetano) chegaram, aproximadamente, aos 30%.

Em 2014, todas as cidades, incluindo o estado de São Paulo e o Brasil, estavam com taxas de reprovação acima de 15% nos primeiros anos do Ensino Médio e, alguns municípios, acima dos 20% (Santo André, São Bernardo e São Caetano). Esses municípios possuíam taxas mais altas do que a média brasileira.

Em relação à distorção idade-série, a Tabela 3 sintetiza os dados.

Tabela 3. Distorção idade-série (%)

	2014				2013				2012				2011			
	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T	1º	2º	3º	T
Santo André	20	17	12	17	22	18	13	18	22	18	12	18	23	19	16	20
São Bernardo do Campo	23	17	12	18	23	18	13	19	23	19	15	20	25	21	17	22
São Caetano do Sul	26	21	18	22	25	22	19	22	28	23	21	24	27	22	18	23
Diadema	20	17	13	17	21	19	15	19	22	21	18	20	22	20	16	20
Mauá	16	12	10	13	16	15	11	14	19	17	12	17	22	17	14	18
Ribeirão Pires	16	11	7,0	12	17	12	7	13	18	13	8	14	16	13	9	13
Rio Grande da Serra	18	14	8	14	18	13	8	14	19	14	9	15	23	18	16	20
São Paulo	19	16	12	16	21	17	13	17	21	18	14	18	22	19	15	19
Brasil	35	30	27	32	37	31	29	33	39	33	31	35	40	34	33	37

Fonte: Elaboração própria.

Na Tabela 3, a coluna “T” (Total) indica que de cada 100 alunos um percentual de jovens estava com atraso escolar de dois ou mais anos. Santo André, nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 possuía, respectivamente, 20, 18, 18 e 17 jovens em cada 100 com atraso escolar. Em geral, analisando a série histórica em todos os municípios, incluindo do estado de São Paulo e os dados do Brasil, houve redução nos índices de distorção idade-série. A cidade de Rio Grande da Serra foi aquela em que a diminuição foi maior ao longo dos anos.

No entanto, neste contexto, a média brasileira de 2014, apesar da redução, ainda é muito alta e indica uma realidade que necessita de intervenções urgentes, pois a cada 100 alunos 32 estavam com atraso escolar de dois anos ou mais (Censo Escolar, 2014). Os municípios de Mauá e Ribeirão Pires foram aqueles que ao longo dos anos analisados possuíam as médias mais baixas de distorção.

Assim como nos dados de reprovação, as maiores taxas de distorção idade-série estavam mais localizadas nos primeiros anos. Ainda em 2014, todos os municípios apresentaram taxas superiores a 15%, apesar de uma redução ao longo dos anos a partir de 2011. Os dados mostraram ainda que a maior média, a brasileira, chegou aos 35% no ano de 2014.

Quanto ao abandono escolar deve-se, inicialmente, sinalizar que se trata de um fenômeno caracterizado quando o estudante deixa de frequentar a escola. A Tabela 4 mostra os resultados da região do Grande ABC.

Tabela 4. Abandono escolar (%)

	2014				2013			
	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M
Santo André	5,8	4,6	3,2	4,7	7,7	6,2	3,8	6,2
São Bernardo do Campo	5,6	4,1	3,1	4,5	6,6	4,7	3,3	5,1
São Caetano do Sul	4,4	3,5	3,0	3,7	6,4	5,4	4,1	5,4
Diadema	4,2	5,1	2,9	4,1	6,0	6,4	4,3	5,7
Mauá	3,7	2,6	3,0	3,1	5,2	4,6	3,0	4,4
Ribeirão Pires	3,1	2,1	1,1	2,3	5,9	3,4	1,1	3,8
Rio Grande da Serra	6,1	3,6	2,7	4,4	9,4	5,2	5,0	6,9
São Paulo	6,0	4,9	3,5	5,0	6,8	5,7	3,9	5,7
Brasil	10,8	8,4	6,1	8,8	11,5	8,7	6,5	9,3

	2012				2011			
	1º	2º	3º	M	1º	2º	3º	M
Santo André	8,0	6,8	5,8	7,0	8,4	6,9	5,3	7,1
São Bernardo do Campo	5,6	5,1	4,3	5,1	5,1	4,2	3,6	4,4
São Caetano do Sul	4,1	3,6	2,4	3,4	3,6	4,2	2,3	3,4
Diadema	7,8	7,6	5,1	7,0	5,9	4,7	4,5	5,1
Mauá	5,5	4,1	2,5	4,2	4,1	2,9	2,5	3,3
Ribeirão Pires	5,4	3,7	2,9	4,2	3,5	2,3	2,0	2,7
Rio Grande da Serra	6,4	7,0	4,7	6,2	5,5	5,9	5,2	5,5
São Paulo	6,4	5,5	3,8	5,4	6,2	5,2	3,9	5,2
Brasil	13,1	9,8	7,4	10,5	13,4	10,1	8,0	10,9

Fonte: Elaboração própria.

As taxas de abandono escolar na região do Grande ABC Paulista, escolas estaduais, são muito elevadas. No entanto, ainda um pouco abaixo do estado de São Paulo (5,0%) e do Brasil (8,8%). De fato, os dados brasileiros mostraram uma dura realidade em relação a este fenômeno. Na análise histórica, 2011 até 2014, é possível observar que os municípios de São Bernardo e de São Caetano do Sul foram aqueles que não atingiram uma redução ao longo dos anos e até aumentaram seus níveis.

O abandono escolar seguiu o fenômeno da reprovação e da distorção idade-série, sendo maior nos primeiros anos do Ensino Médio. Os municípios de São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul se constituíram naquelas cidades em que as taxas de abandono, de 2011 até 2014, aumentaram.

No Brasil, em 2014, o número absoluto de alunos que deixou a escola, de acordo com o Censo Escolar, foi de, aproximadamente, 611 mil estudantes. Realizando o cruzamento entre a categoria abandono escolar e a de dias letivos (200 dias), conclui-se que a cada 30 segundos um aluno brasileiro do Ensino Médio abandonou estudos. Uma realidade difícil de ser compreendida nos dias atuais. A situação na região do Grande ABC foi, em alguns casos, ainda mais trágica, já que se trata de uma área de nível socioeconômico mais elevado. Em Santo André, 2014, o número absoluto de alunos que deixou a escola foi de 1.099 jovens, sinalizando que a cada 4 horas e meia um estudante abandonou a escola. Em São Bernardo, um jovem a cada três horas e meia deixou os estudos. Em São Caetano, os dados mostraram que, aproximadamente, um por dia. Em Diadema, um a cada seis horas. Na cidade de Mauá, um jovem a cada oito horas e em Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra um a cada dois dias. Uma leitura da região do grande ABC indicou que, aproximadamente, a cada hora um jovem do Ensino Médio abandonou a escola.

5.2. Dados das escolas no ENEM e a relação com o nível socioeconômico dos jovens.

Participaram deste estudo da região do grande ABC escolas pertencentes à esfera estadual. Trata-se das unidades escolares em que os dados eram representativos, sendo a taxa de participação no Exame Nacional do Ensino Médio superior a 50%. A Tabela 5 sintetiza os resultados dos municípios.

Em todos os municípios, e na região do grande ABC como um todo, os dados revelaram que as menores médias foram as provenientes da área de Ciências da Natureza. Santo André: 465,8 pontos para as escolas de nível socioeconômico mais baixo e 487,4 pontos para aquelas com NSE mais alto, São Bernardo 458,9 e 475,7, São Caetano 451,5 e 487,5, Diadema 447,8 e 474,9 e Mauá 459,3 e 464,8. As notas mais altas, na mesma ordem de cidades, foram em Redação (507,2 e 536,9), Matemática (504,3 e 523,1), Matemática (497,9 e 561,0), Redação (489,1 e 538,6) e Matemática (493,2 e 518,7).

Na cidade de Santo André, os dados indicaram que as escolas com nível socioeconômico mais baixo apresentaram médias mais baixas em todas as áreas (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagem e Códigos, Matemática e Redação) do que aquelas com NSE mais alto. Em Matemática e Redação essas diferenças foram maiores (23,5 e 29,7 pontos). As diferenças foram estatisticamente significativas nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Redação, indicando que nessas áreas o NSE interferiu nos resultados.

No município de São Bernardo, escolas com NSE mais baixo também obtiveram médias mais baixas em todas as áreas do que aquelas com nível socioeconômico mais alto. A área de Matemática apresentou a maior diferença (18,8 pontos). Os resultados mostraram que essas diferenças foram estatisticamente significativas em todas as áreas, exceto em Redação. Tal situação sinaliza que o nível socioeconômico foi determinante no desempenho dos alunos no ENEM.

Em São Caetano do Sul, os dados revelaram que as escolas com nível socioeconômico mais baixo atingiram médias mais baixas em todas as áreas em relação àquelas com NSE mais alto. As áreas de Redação e Matemática apresentaram as maiores diferenças, respectivamente: 79,7 e 63,1 pontos. As diferenças entre as médias foram estatisticamente significativas em todas as áreas, sinalizado que o nível socioeconômico interferiu nos resultados.

Nas cidades de Diadema e Mauá, as escolas com NSE mais baixo também obtiveram médias menores em todas as áreas em relação àquelas com NSE mais alto. No entanto, diferente dos outros municípios, esses dados, em função do reduzido número de instituições na amostra, não permitiram testes estatísticos.

Na Região do Grande ABC, as análises sinalizaram que as escolas com NSE mais alto apresentaram médias mais altas em todas as áreas. As maiores diferenças foram situadas nas áreas de Redação (36 pontos) e Matemática (29,7 pontos). Os resultados encontrados revelaram que existem diferenças estatisticamente significativas em todas as áreas, indicando que, nesta região, o NSE interferiu no desempenho dos alunos. Ele foi determinante no resultado, ou seja, aqueles que eram mais favorecidos, das classes sociais mais abastadas, obtiveram melhores desempenhos em relação aos seus colegas mais pobres.

Tabela 5. Municípios, áreas do ENEM e pontuações das escolas

		CIÊNCIAS HUMANAS		CIÊNCIAS DA NATUREZA		LINGUAGENS E CÓDIGOS	
		NSEB	NSEA	NSEB	NSEA	NSEB	NSEA
Santo André	Média	506,9	519,1	465,8	487,4	494,9	508,6
	D. P.	7,80	31,6	10,1	17,5	10,3	27,5
	Sig.	,315		,046		,247	
São Bernardo	Média.	498,5	515,3	458,9	475,7	495,9	508,8
	D. P.	14,2	24,7	10,1	25,8	13,4	22,9
	Sig.	0,009		0,019		0,078	
São Caetano	Média	487,9	538,5	451,5	487,5	479,8	527,7
	D. P.	7,20	33,7	8,50	34,9	6,89	27,0
	Sig.	0,004		0,009		0,004	
Diadema	Média	493,0	529,5	447,8	474,9	483,1	511,1
	D. P.	7,53	56,0	10,0	44,5	5,26	47,2
	Sig.	-		-		-	
Mauá	Média	490,2	511,8	459,3	464,8	481,1	500,1
	D. P.	15,4	2,77	19,9	9,08	20,5	7,86
	Sig.	-		-		-	
Região do ABC	Média	497,9	521	457,4	478,4	490,3	511,9
	D. P.	12,6	29,8	11,6	26,7	13,2	25,5
	Sig.	< 0,01		< 0,01		< 0,01	

		MATEMÁTICA		REDAÇÃO	
		NSEB	NSEA	NSEB	NSEA
Santo André	Média	502,0	525,5	507,2	536,9
	D. P.	10,7	38,7	26,2	41,9
	Sig.	0,015		0,029	
São Bernardo	Média.	504,3	523,1	514,0	530,2
	D. P.	8,84	33,6	26,5	42,0
	Sig.	0,021		0,299	
São Caetano	Média	497,9	561,0	470,5	550,2
	D. P.	11,9	45,7	19,8	40,2
	Sig.	0,004		0,004	
Diadema	Média	485,7	525,0	489,1	538,6
	D. P.	13,2	44,5	8,58	49,5
	Sig.	-		-	
Mauá	Média	493,2	518,7	468,5	516,5
	D. P.	3,71	12,8	16,7	8,25
	Sig.	-		-	
Região do ABC	Média	499,9	529,6	499,3	535,3
	D. P.	11,1	37,6	28,3	39,4
	Sig.	< 0,01		< 0,01	

* NSEB⁴: Nível Socioeconômico Baixo. NSEA: Nível Socioeconômico Alto.

Fonte: Elaboração própria.

⁴ Os dados sobre o nível socioeconômico das escolas foram coletados a partir da Prova Brasil de 2013.

6. A contextualização dos resultados: Dados dos diretores escolares

A contextualização dos dados encontrados foi realizada a partir de entrevistas realizadas com diretores de escolas de Ensino Médio da região do grande ABC Paulista e por meio de uma análise documental. Esses profissionais apontaram vários pontos como fatores determinantes para as altas taxas de reprovação, de distorção idade-série, de abandono escolar e para os resultados das instituições no ENEM. Os dados permitiram uma categorização, agrupando indicativos que responsabilizavam os alunos, às famílias, os professores e à secretaria de educação.

No primeiro caso, em relação à responsabilização dos alunos, foi indicado o elevado número de faltas semanais dos jovens (alto índice de absentéismo):

Todas as semanas temos inúmeras faltas dos alunos...tem aluno que nem aparece na escola.
(Diretor, 09)

Alguns alunos não comparecem na escola, não justificam suas faltas. Ai num momento ele aparece. Quando aparece não faz nada e de repente some de novo. (Diretor, 07)

A falta de interesse e de motivação com os estudos, traduzida pelo número de atrasos nas aulas, desinteresse com os conteúdos escolares:

Quando o aluno percebe que não está indo bem, ele começa a faltar ainda mais e quando pega o boletim e vê que já está praticamente reprovado ele desiste, ele some da escola.
(Diretor, 18)

Desprezo com as tarefas de casa:

Hoje em dia é difícil um aluno de ensino médio que faz a lição de casa. Somente um pequeno grupo, mas pequeno mesmo. A coisa é assim, se um aluno faz, os outros copiam, sabe, é sempre assim. (Diretor, 13)

A ausência de postura do jovem, traduzida pelo desrespeito com os professores e, algumas vezes, com os próprios colegas. Situações revestidas por ameaças, ofensas ou agressões ao professor, funcionário ou a outro aluno e pela insistência do uso do celular em sala de aula:

Você pede para desligar o celular e eles colocam no modo de vibrar, escondem, e não desligam... às vezes sabe ficam ouvindo música em sala de aula e outras vezes trocando mensagens, é um total desrespeito com os professores. (Diretor, 02)

A necessidade de trabalhar, traduzida pela demanda social e econômica da família:

Muitos jovens nesta fase precisam trabalhar para ajudar as famílias e desta forma eles deixam a escola. (Diretor, 12)

Neste processo, há que se destacar que para quase metade dos diretores há um ciclo para muitos estudantes que se inicia com a reprovação, que acaba provocando a distorção idade-série e, por fim, a evasão do jovem.

No segundo grupo, os diretores responsabilizavam às famílias. A grande questão situada por eles estava relacionada à falta de participação dos familiares nas atividades escolares dos filhos. Todos os diretores registraram descaso dos pais com a educação escolar dos filhos:

Os pais não participam da vida escolar de seus filhos e se participam ou quando é sempre para criticar a escola ou o diretor ou o professor. (Diretor, 09)

Tudo agora é na escola. Nós fazemos o que os pais deveriam fazer. Daqui a pouco o que será que teremos de fazer, quem sabe, dar nota para todos. (Diretor 13)

Em relação aos professores, vários depoimentos surgiram. O Tabla 6, sintetiza os dados.

Tabla 6. Depoimentos dos diretores sobre os professores

AFIRMAÇÃO	FREQ.	AFIRMAÇÃO	FREQ.
Alto índice de faltas dos professores	14	Aulas repetitivas e entediantes	09
Desinteresse pela aprendizagem do aluno	11	Falta de interesse pelo aluno	09
Falta de participação nas atividades (Reuniões de pais, conselho de classe)	11	Baixo grau de colaboração ou trabalho em equipe	07
Não cumprimento dos conteúdos propostos no planejamento	10	Falta de pontualidade em sala de aula	06
Falta de estratégias para motivar os estudantes	10	Falta de cuidado com a documentação do aluno, sobretudo os registros no diário de classe e a construção de relatórios	05
Falta de formação do professor	10	Falta de estratégias para lidar com a disciplina em sala de aula	05

Fonte: Elaboração própria.

Entre as frequências mais altas, acima de dez, estão questões delicadas em relação às escolas brasileiras: o absentismo do professor, a falta de participação docente na escola, a formação do professor, entre outros.

Quanto à secretaria de educação, os argumentos captados nas entrevistas mostraram que acontecem duas situações. A primeira se relaciona à quantidade de exigências e cobranças em relação ao rendimento dos alunos no IDEB ou no ENEM. Os diretores sinalizaram que a cada momento tem uma coisa nova para ser realizada. A segunda está atrelada à falta apoio para as escolas, relacionadas, sobretudo à necessidade de professores substitutos ou, às vezes, de infraestrutura básica, como tinta para impressora e papel, ou ainda à questão, em alguns casos, das salas de aulas lotadas.

Por fim, a partir da análise documental e também das entrevistas, surgiram três fatores que podem ser agregados à contextualização dos dados. Nas escolas verificou-se a: a) Ausência de projetos para lidar com o absentismo dos alunos e dos professores. As instituições não tinham estratégias para enfrentar esses problemas e, em algumas delas, tal situação não era nem conhecida e nem prioridade. b) Falta de programas de monitoramento dos alunos. Apesar da preocupação das equipes gestoras no acompanhamento dos alunos, com procedimentos assentados, sobretudo sobre a parte cognitiva do jovem (acompanhamento da nota e da disciplina escolar), havia carência de entendimento quanto ao monitoramento, periodicidade e formas de atuação. c) Falta de formação do diretor. Ausência de conhecimento sobre as políticas educacionais, sobre a gestão do planejamento, de pessoas e de resultados, sobre as culturas juvenis, entre outras.

7. Discussão dos resultados

Uma das primeiras sinalizações deste estudo relaciona-se ao fato de a região do grande ABC apresentar médias de reprovação elevadas e mais concentradas nos primeiros anos

do Ensino Médio. Neste processo, a cidade de São Caetano possuía os piores resultados entre as escolas estaduais dos sete municípios. A distorção idade-série também era elevada e centralizada nos primeiros anos, sendo São Caetano e Diadema os municípios com os índices mais altos.

As taxas de abandono escolar na região também eram muito elevadas, apesar de estarem abaixo do estado de São Paulo e do Brasil. As cidades de Santo André e Rio Grande da Serra possuíam os piores resultados. Os dados deste estudo sinalizaram uma situação crítica quanto à evasão escolar da região do grande ABC Paulista. De fato, o dado mais significativo encontrado neste estudo atrela-se à questão de que a cada hora um jovem do Ensino Médio abandona a escola.

Situação similar havia sido encontrada, recentemente, em um estudo no Rio Grande do Sul (Salva, Ramos e Ramos, 2016), revelando altas taxas de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar, localizadas mais no primeiro ano do Ensino Médio, mostrando que parece não se tratar de um fenômeno local da região do grande ABC.

As consequências desse atraso escolar afetam o prosseguimento dos jovens rumo às universidades. Neste sentido, muito deles que abandonaram os estudos, quando retornam o fazem por meio das ações e das iniciativas da Educação de Jovens e Adultos, realizando um tipo de educação que há ainda gera muita controvérsia no Brasil.

Neste presente estudo, a compreensão deste cenário empobrecido sinalizou uma demanda relacionada à responsabilização dos alunos, das famílias, dos professores e da secretaria de educação. No primeiro caso, foram indicados como fatores relevantes o elevado índice de absenteísmo dos jovens, a falta de motivação com a escola e com os estudos, a falta de postura do estudante e a necessidade de trabalhar. No segundo, foi citada a ausência de participação dos familiares nas atividades escolares dos filhos. No terceiro, foram sinalizados o alto índice de absenteísmo, o desinteresse pela aprendizagem do aluno, a falta de participação das atividades da escola, a ausência de estratégias para motivar os estudantes, a formação precária do professor, as aulas repetitivas e entediadas, entre outros. Por fim, quanto à secretaria de educação, os argumentos se atrelaram às altas exigências, à falta de apoio e à criação de salas de aulas superlotadas. Aliadas a essas categorias, as instituições careciam de projetos para lidar com o absenteísmo dos alunos e dos professores, de programas de monitoramento dos alunos, de conhecimento sobre as políticas educacionais, sobre a gestão do planejamento, de pessoas, de resultados e estratégias para lidar com as culturas juvenis, entre outras.

Observa-se que não há uma única causa que determine a reprovação, a distorção e o abandono escolar e os baixos resultados no ENEM, na opinião dos diretores. Neste caso, existe uma multiplicidade de fatores que, possivelmente, devem atuar juntos e em graus diferentes sobre os diversos os fenômenos. Tal situação indica que as soluções para o enfrentamento de tal crise também deverão ser baseadas em múltiplas intervenções no nível do sistema, da escola, do professor, da família e do aluno.

As causas do afastamento dos jovens da escola encontradas por Salva, Ramos e Ramos (2016), apresentam similaridade com as localizadas neste presente estudo: necessidade do jovem trabalhar; ausência de diálogo com a escola; conteúdos escolares distantes da realidade dos jovens; descaso dos gestores; metodologias inadequadas e gravidez precoce, entre outros. Néri (2009) mostrou que entre as razões mais indicadas pelos

jovens de 15 a 17 anos para não frequentar a escola estavam a necessidade de trabalhar e a falta de motivação. Todos esses aspectos são relacionados à questão social e à realidade escolar. Podemos compreender que há alguma semelhança entre o que os alunos indicaram como justificativas para abandonar a escola e as sinalizações realizadas pelos diretores neste estudo.

A reprovação está fortemente relacionada à distorção idade-série e à evasão escolar. Para muitos alunos do grande ABC trata-se de um ciclo perverso que tem início na reprovação e termina na evasão escolar. Krawczyk (2013) afirma que muitas pesquisas revelaram que a evasão no EM acontece, em geral, quando o jovem é informado de seus resultados escolares, mesmo que parciais, e esses indicam uma possível reprovação.

Em outro estudo Krawczyk (2011, p. 756) afirma que a evasão que persiste nos últimos anos, depois da política de expansão do EM, “aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando”.

A discussão em relação ao ENEM mostra que os resultados deste exame não foram adequados em nenhuma das áreas, no entanto eles foram piores na área de Ciências da Natureza. Tais resultados vão ao encontro dos dados encontrados por Viggiano e Mattos (2013) onde, entre as médias de todas as áreas do ENEM, a mais inferior situou-se em Ciências da Natureza. Os autores mostraram que a média nacional não foi superior aos 488 pontos.

Um dos motivos que explica tal fato reside na questão de que no Ensino Médio existe, em geral, uma carência de professores com formação adequada (Brasil: 41%) e, em particular, nas disciplinas relacionadas às ciências exatas. De acordo com dados da Sinopse Estatística da Educação Básica, no ano de 2010, somente 20% dos docentes com formação superior que atuavam no EM possuíam formação específica em relação às áreas de Ciências, Física ou Matemática. Dados do Observatório da Educação do grande ABC revelaram, a partir do Censo Escolar de 2014, que há um grande número de docentes sem licenciatura na disciplina que atuam. Em geral, em números aproximados, Santo André possuía 36% de seus professores sem certificação apropriada, São Bernardo 30%, São Caetano 32%, Diadema 36%, Mauá 32%, Ribeirão Pires 42%, Rio Grande da Serra 48%. Especificamente, nas áreas de Química e Física, os mesmos municípios apresentaram, respectivamente: 29% e 76%, 15% e 68%, 22% e 55%, 25% e 84%, 20% e 60%, 28% e 61%, 78% e 47%. Nessas mesmas duas áreas no Brasil faltam 40% e 60% de docentes com credenciais adequadas para atuar no EM. Tal problema, entre outras coisas, está relacionado a falta de atratividade na carreira.

O presente estudo mostrou que as diferenças entre as áreas foram maiores em Redação, em alguns casos superando 65 pontos, e em Matemática, em algumas cidades, superior a 63 pontos. Em todas as áreas, as maiores desigualdades foram encontradas na cidade de São Caetano do Sul (CH=50,6 pontos, CN=36, LC=47,9, M=63,1 e RE= 79,7). Uma das explicações para tal fato pode estar atrelada às altas desigualdades sociais encontradas no município (índice Gini maior da região).

Quanto ao nível socioeconômico e os resultados, em Santo André as escolas com nível socioeconômico mais baixo apresentaram médias mais baixas em todas as áreas, sendo

que as diferenças foram estatisticamente significativas nas áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Redação, indicando que realmente nessas NSE interferiu nos resultados. Em São Bernardo, o resultado foi bem parecido. A diferença só não foi estatisticamente significativa em Redação. Na cidade de São Caetano, em todas as áreas foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, sinalizando a interferência do NSE nos resultados dos alunos. Por fim, nos municípios de Diadema e Mauá, as médias das escolas com menor NSE também foram mais baixas em todas as áreas.

A análise da região do grande ABC revelou que as escolas com NSE mais baixo apresentaram médias mais inferiores em todas as áreas, sendo notada a existência de diferenças estatisticamente significativas, indicando a interferência do nível socioeconômico nos resultados. Tal situação indica que aqueles jovens mais favorecidos socioeconomicamente obtiveram melhores desempenhos em relação aos seus colegas mais pobres. Sinalização similar foi encontrada por Travitzki (2013), que analisou dados do ENEM 2009 e 2010. Este autor mostrou que o nível socioeconômico explicava 80% das médias das escolas. No entanto, os dados deste presente estudo são mais representativos, pois a taxa de participação no ENEM foi superior a 50%.

8. Considerações finais

Esta pesquisa revelou e analisou a situação do Ensino Médio das escolas estaduais de uma das regiões mais importantes do Brasil, o grande ABC Paulista, com o foco associado às taxas de reprovação, de distorção idade-série, de abandono escolar e ao desempenho das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio.

Este presente estudo tem como premissa a questão de que os resultados divulgados pelo Inep, de caráter quantitativo, apresentam pouco sentido se não forem contextualizados e analisados em um quadro mais amplo, que dialogue com os fatores condicionantes de tais resultados.

Trata-se de um estudo que indica e adverte que mesmo em uma das regiões mais ricas do Brasil, as médias de reprovação, de distorção idade-série e de abandono escolar, apesar de queda de 2011 para 2014, ainda são muito elevadas e concentradas no primeiro ano do Ensino Médio. As causas encontradas apontam para múltiplos fatores, envolvendo alunos, famílias, professores e gestores escolares.

Há ainda uma questão muito mais alarmante atrelada ao fato de que a cada hora um jovem deste segmento abandona a escola. Um achado preocupante para as autoridades políticas, educacionais, gestores, professores, pais e comunidade, que indica a necessidade urgente de políticas educacionais no nível do sistema, da escola, do professor e da sala de aula.

Destaca-se, em relação ao ENEM, que as médias mais inferiores se situaram na área de Ciências da Natureza. Em todas as cidades analisadas o nível socioeconômico interferiu nos resultados. Tal situação nos autoriza a concluir que as condições socioeconômicas e culturais das famílias explicam, em grande medida, as competências e as aquisições realizadas pelos alunos (desempenho). No entanto, é interessante destacar que mesmo em uma das regiões mais ricas as desigualdades sociais continuam se transformando em

desigualdades escolares e que a atuação das escolas, o trabalho escolar, não tem atenuado esta realidade.

As conclusões finais deste estudo deveriam ser tomadas com seriedade pelas autoridades políticas e educacionais, incluindo gestores e professores, da região do grande ABC. Elas indicam uma demanda que exige iniciativas e ações urgentes a serem realizadas na região e nos municípios.

Referências

- Bizzo, N., Gouw, A. M. S., Garcia, P. S., Tolentino-Neto, L. C. e Monteiro, P. H. N. (2013). In-context items in a nationwide examination: Which knowledge and skills are actually assessed? *Proceedings of the Science Education Research Association, Nicosia, 1*, 85-92.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em http://www.presidencia.gov.br/ccivill_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2012). *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*.
- Brasil. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.
- Brasil. (2011). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>
- Brasil. (2012). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>
- Brasil. (2013). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>
- Brasil. (2014). *Microdados do Censo Escolar da Educação Básica*. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>
- Corbin, J. e Strauss, A. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Londres: Sage Publications.
- Creswell, J. (2005) *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Franco, C. e Bonamino, A. (1999). O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio. *Química Nova na Escola, 10*, 26-31.
- Garcia, P. S., Prearo, L. L. C., Romero, M. C. e Bassi, M. S. (2015). Desempenho escolar: Uma análise do IDEB das cidades da Região do Grande ABC. Em P. S. Garcia e L. Prearo (Orgs.), *Avaliação da educação escolar no Grande ABC Paulista: Primeiras aproximações* (pp. 41-70). São Paulo: Plêiade.
- Gonçalves Junior, W. P. (2012). *Avaliações em larga escala e o professor de física* (Dissertação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro).
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2010). *Dados do Censo*. Disponível em http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (1998). *Enem: Documento básico*. MEC/INEP: Brasília.
- Johnson, R. B. e Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014

- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, 41(144), 752-769.
- Krawczyk, N. (2013). Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6, 1-13.
- Lopes, A. C. e López, S. B. (2010). A performatividade nas políticas de currículo: Caso do Enem. *Educação em Revista*, 26(1), 89-110. doi:10.1590/s0102-46982010000100005
- Néri, M. (2009) *Motivos da evasão escolar*. São Paulo: FGV.
- Observatório de Educação do Grande ABC. (2015). *São Caetano do Sul: Relatório anual*.
- Onwuegbuzie, A. J. e Johnson, R. B. (2006). *The validity issue in mixed research, research in the schools*, 13(1), 48-63.
- Ramalho, I. B. e Núñez, B. L. (2011). *Aprendendo com o Enem: Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática*. Brasília: Liber Livro.
- Relação Anual de Informações (RAIS). (2014). *Relatório de dados*.
- Salva, S., Ramos, E. S. e Ramos, N. V. (2016). Juventude e ensino médio: Os processos de afastamento da escola. *Educação*, 41(1), 171-182. doi:10.5902/1984644413957
- Siegel, S. (1975). *Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Soares Neto, J. J., Jesus, G. R., Karino, C. A. e Andrade, D. F. (2013). Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), 78-99. doi:10.18222/ae245420131903
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2010). Putting the human back in "Human Research Methodology": The researcher in mixed. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 271-277. doi:10.1177/1558689810382532
- Travitzki, R. (2013). *ENEM: Limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar* (Tese doutoral, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo).
- Vianna, H. M. (2003). Avaliações nacionais em larga escala: Análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27, 41-76. doi:10.18222/ae02720032177
- Viggiano, E., Guariglia, C. E. e Mattos, C. R. (2010). O Exame Nacional do Ensino Médio: Avaliação institucional ou seleção para o ensino superior? Em C. Leite, A. F. Moreira, J. A. Pacheco, J. C. Morgado e A. Mouraz (Orgs.), *Debater o currículo e os seus campos: Actas do IX Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 5000-5015). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Viggiano, E., Guariglia, C. E. e Mattos, C. R. (diciembre, 2011). *Uma investigação sobre o impacto do sistema de seleção unificada nas questões sobre energia no Exame Nacional do Ensino Médio*. VIII Encontro de Pesquisa em Educação em Ciências, Rio de Janeiro.
- Viggiano, E. e Mattos, C. R. (2013). O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(237), 417-438. doi:10.1590/s2176-66812013000200005

Breve CV de los autores

Paulo Sérgio Garcia

Pedagogo, Mestre (1997) e Doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2011). Possui Pós-Doutorado (2014) com a realização de estudos em escolas no Brasil e na Itália. Foi representante da América do Sul no International Board IOSTE - International Organization for Science and Technology Education (2008-2010). É professor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Departamento de Educação) e coordenador do Projeto de Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas ligadas às escolas, às políticas educacionais e à avaliação educacional. É membro do International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Grupo Inter-institucional Desempenho Escolar e Inclusão Acadêmica - IDEIA, Universidade Federal de Santa Maria.

Leandro Campi Prearo

Matemático, Mestre e Doutor em Métodos Quantitativos e Informática pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (Mestrado em Educação; Mestrado e Doutorado em Administração; Graduação em Ciências Econômicas) e coordenador técnico do Projeto de Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas ligadas às escolas, às políticas educacionais e à avaliação educacional. É diretor do Instituto de Pesquisas da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Maria do Carmo Romero

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (1978), mestrado em Administração pela Universidade de São Paulo (1996) e doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é professor da graduação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pró-reitora de pós graduação e pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, professor titular da Universidade Municipal de São Caetano do Sul e professor do programa de pós graduação -m/d da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Membro do grupo de pesquisa do Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas ligadas às escolas, às políticas educacionais e à avaliação educacional.

Marcos Sidnei Bassi

Possui graduação em Direito pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2009), graduação em Ciências Sociais pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (1987), mestrado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1995) e Doutorado em Ciências Sociais - Sociologia, pela PUC-SP. Atualmente é Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Administração Pública. Membro do grupo de pesquisa do Observatório da Região do Grande ABC Paulista, onde desenvolve pesquisas ligadas às escolas, às políticas educacionais e à avaliação educacional.

Avaliação do Ensino por Alunos

Evaluation of Teaching by Students

Joice Trindade Silveira^{1*} e João Batista Teixeira da Rocha²

¹ Universidade Federal do Pampa

² Universidade Federal de Santa Maria

Este trabalho trata da avaliação do ensino superior pelo viés dos alunos. A partir de análise bibliográfica e documental, discute as abordagens epistemológicas da avaliação educacional, sua situação atual no Brasil e apresenta alguns critérios e modelos utilizados internacionalmente em tais avaliações. O trabalho considera o ensino como a função principal da graduação e a avaliação do ensino pelos alunos como o meio de comunicação destes como o seu curso. No Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) enfatiza a necessidade da autoavaliação dos cursos de graduação e não define critérios, com o objetivo de que os próprios cursos possam definir suas prioridades e produzir as informações necessárias para a melhoria do ensino. O questionário é a ferramenta predominante quando se avalia um grande número de alunos e há muitos modelos validados que podem subsidiar o trabalho docente. A avaliação do ensino não pode ser dissociada da figura do professor e, quando bem planejada, pode contribuir tanto para o desenvolvimento docente quanto para a qualidade do ensino ministrado dentro das instituições.

Palavras-chave: Avaliação de cursos, Métodos de avaliação, Avaliação institucional, Avaliação da atividade docente pelos estudantes.

This work deals with the evaluation of higher education by the bias of the students. From the literature investigation and document analysis, discusses the epistemological approaches to the educational evaluation, its current situation in Brazil and presents some criteria and models used internationally in such assessments. The paper considers education as the main graduation function and evaluation of teaching by students as the way of their communication with its course. In Brazil, the National System of Higher Education Assessment (SINAES) emphasizes to need for self-assessment of courses and does not set criteria for it, for the purpose of the courses themselves define with the object of the courses can define their priorities and produce the necessary information to improve teaching. Questionnaire is the predominant tool when evaluating a large number of students and there are many validated models that can support the teaching. The evaluation of teaching cannot be dissociated from the teacher figure and, when well planned, can contribute to both teacher development and for the quality of education within institutions.

Keywords: Course evaluation, Evaluation criteria, Evaluation method, Institutional evaluation, Student evaluation of teacher performance.

*Contacto: joicetsilveira@gmail.com

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 2 de junio de 2016

1ª Evaluación: 10 de agosto de 2016

Aceptado: 1 de septiembre de 2016

1. Introdução

Nas universidades brasileiras, a avaliação do ensino pelos estudantes ainda é um tema negligenciado. Cada instituição é livre para desenvolver seus métodos e instrumentos e aplicá-los conforme a sua necessidade (SINAES, 2003), porém, na prática, observa-se que essa avaliação ou não tem sido implementada ou não tem produzido os efeitos desejados.

O tema avaliação é sempre polêmico, pois envolve a definição de critérios e métodos que dificilmente são aceitos por todos os envolvidos, principalmente entre os sujeitos avaliados. Diferentemente da avaliação do aluno, em que o professor é o avaliador e o aluno o avaliado, na avaliação do ensino o professor ocupa o lugar de ambos, avaliador e avaliado – visto que não se pode separar a figura do professor da do ensino. Como as práticas entre os docentes possuem uma grande variabilidade, tais critérios de avaliação são de difícil consenso e, muitas vezes, até geram conflitos (Chonko, Tanner e Davis, 2002).

A ausência dessa avaliação do ensino pelos alunos traz consequências para ambos os lados envolvidos. Dos professores, retira a possibilidade de um *feedback* sobre a sua atividade, ou seja, de saber quais são os seus pontos fortes e onde ou o que precisa ser melhorado na sua prática (Marsh, 1984). Os alunos, por sua vez, também são prejudicados, pois, na ausência de um meio de comunicação com o seu curso, eles não são ouvidos de forma oficial e assim permanecem sem voz durante sua formação (Bobbio, 2012).

Este trabalho teve por objetivo conhecer alguns aspectos que envolvem a avaliação do ensino pelos alunos no âmbito universitário. As perguntas que nortearam a pesquisa foram: Quais são as abordagens epistemológicas da avaliação? Como está a situação da avaliação do ensino no Brasil? Há modelos de avaliação disponíveis? Através das respostas, espera-se contribuir com a atividade de docência e de gestão dentro das universidades.

2. Abordagens epistemológicas da avaliação

Historicamente, a avaliação educacional tem sido orientada por dois pressupostos epistemológicos: o positivista e o naturalista. O primeiro, também chamado racionalista ou quantitativo, defende a objetividade e a neutralidade necessárias à ciência. O segundo, também conhecido como subjetivista ou qualitativo, não exige nem objetividade e nem neutralidade absolutas, pois considera a complexidade dos fatores em jogo (Franco, 1990).

O paradigma positivista enfatiza as características observáveis e mensuráveis da avaliação. Considera que um bom instrumento de medida seja essencial para garantir a confiabilidade dos dados (Brandalise, 2010), pois os resultados é que são importantes na pesquisa (Franco, 1990; Herrera, Cano, Hernández y Morales, 2012). Nessa linha, os questionários são predominantes como instrumentos e a avaliação aparece como o resultado de uma série de medições entre o programado e o alcançado. Durante o século XX, estes métodos avaliativos quantitativos predominaram nas avaliações educacionais devido, principalmente, às facilidades relativas ao tratamento dos dados (Sobrinho, 2004).

As críticas feitas ao modelo quantitativo referem-se à explicação da realidade por uma moral com tendências utilitaristas, pragmáticas e individualistas, onde o progresso seria resultado apenas de uma gestão eficiente: encontrar o problema e resolvê-lo (Sobrinho, 2004). A partir destas críticas surge o paradigma naturalista, que se utiliza de instrumentos como entrevistas e autoavaliações para questionar com maior profundidade, valorizando as situações e os contextos envolvidos em cada avaliação.

Atualmente compreende-se que ambos os paradigmas possuem limitações (Brandalise, 2010). A objetividade é um aspecto importante porque numa avaliação a quantificação e a comparação necessárias só podem ser feitas através de dados objetivos. Não usar dados quantitativos pode levar aos vícios de um subjetivismo exclusivista, onde há relativização de todas as avaliações e ausência de critérios de qualidade, gerando interpretações distorcidas da realidade. Porém, o objetivismo também precisa reconhecer a dimensão social e intersubjetiva do conhecimento, pois não é possível objetividade sem subjetividade, nem quantitativo sem o qualitativo (Sobrinho, 2004).

Um processo avaliativo não deve limitar-se a um único paradigma. Conforme Depresbiteris (2008), a avaliação da educação exige que se combinem vários enfoques, metodologias, instrumentos e estratégias, equilibrando objetividade e subjetividade. Ambas as abordagens devem ser complementares e usadas em função das necessidades do processo avaliativo.

Na prática atual, tem-se optado por utilizar as nomenclaturas somativa e formativa para referir-se aos modelos de avaliação. Em linhas gerais, define-se como somativa a avaliação feita ao final do processo, através de avaliações quantitativas, para que o sujeito avaliado seja classificado. A avaliação formativa, por sua vez, é realizada durante o processo, com características mais qualitativas, para verificar se os objetivos propostos foram alcançados e fazer as interferências necessárias.¹

3. A carência de avaliação do ensino no Brasil

Dentre as diversas atividades que ocorrem dentro da universidade, na graduação o ensino é a principal. O estudante vai à universidade para aprender algo, como uma ciência ou uma profissão. A sociedade, por sua vez, exige profissionais competentes nas diferentes áreas de atuação. As demais atividades como pesquisa, extensão e gestão funcionam como auxiliares e complementares ao ensino. Nessa situação, a figura do professor é inseparável da atividade de ensino. Seja ele entendido como mediador, facilitador, apresentador de significados ou de novas ideias, a responsabilidade do ensino em cada disciplina do currículo recai sobre o professor. Sua atividade dentro da sala de aula reflete a qualidade deste ensino, da aprendizagem e da interação com os alunos (Morais, Almeida e Montenegro, 2006).

¹ Estes termos foram propostos por Scriven (1967), em um trabalho onde o autor desenvolve aspectos da avaliação de currículos, mas assevera que as considerações podem ser transferidas para outras esferas de avaliação. A popularização dos termos, entretanto, deu-se a partir do trabalho de Bloom e colaboradores (1983), intitulado "Manual de Avaliação Formativa e Somativa do aprendizado escolar". O trabalho de Bloom (1983) é voltado para a aprendizagem em sala dos alunos e inclui, ainda, a avaliação diagnóstica, realizada ao início do semestre ou ano letivo.

A cultura de avaliação do ensino é uma prática já consolidada nos países anglo-saxões. Países como os EUA possuem a avaliação da qualidade do ensino ou da docência desde a década de 1920 (Sobrinho, 2003). Há muitas metodologias, instrumentos e pesquisas a respeito do assunto, tratado de forma mais objetiva e analítica (Lucas et al., 1997; Marsh, 1984; Ramsden, 1991). No continente europeu, essa prática é mais recente, mas vem crescendo desde a Declaração de Bolonha (Morais, Almeida e Montenegro, 2006). Portugal apresentou durante décadas uma situação semelhante à do Brasil, em que a avaliação do ensino não era prioridade. Muitas vezes até existiam tais avaliações, mas somente com o objetivo de cumprir procedimentos burocráticos, sem envolvimento real com o ensino ministrado. Tendo a consciência da importância da avaliação do ensino, atualmente o país tem buscado pesquisar e implementar essas avaliações em nível nacional (Fernandes, 2008; Morais, Almeida e Montenegro, 2006).

No Brasil, não há uma tradição de avaliação formal do ensino ou da docência. Porém, tanto disciplinas quanto professores costumam ser avaliados informalmente dentro de cada curso superior, seja pelos alunos ou pelos próprios colegas. Em algumas universidades onde a autoavaliação é institucionalizada há avaliações de disciplinas disponíveis, mas estas são eletivas e utilizadas de acordo com o interesse do docente ou do curso a que a disciplina pertence. Nesses casos, a avaliação dificilmente ocorre sem a presença dos alunos. Atualmente, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) enfatiza a necessidade da autoavaliação dos cursos e deixa em aberto a definição dos critérios, para que os próprios cursos possam definir suas prioridades. O objetivo é que essa autoavaliação gere informações – inclusive relacionadas ao ensino – que promovam melhorias dentro de cada curso (SINAES, 2003).

A carência de avaliação da docência está relacionada com algumas características da universidade brasileira. Aqui, de modo geral, a carreira docente requer um título de doutorado que, por sua vez, é realizado dentro dos programas de pós-graduação (PPGs). Diferentemente da graduação, que possui o foco no ensino, a pós-graduação possui o foco na pesquisa, e é para ela que os doutores são formados. Nos PPGs, embora haja exceções, são escassas as atividades visando a docência – exceto pela disciplina de estágio docente, presente na maioria dos cursos, onde o aspirante a mestre ou doutor ministra aulas sob acompanhamento e avaliação do seu orientador. Embora seja essencial que o ensino se dê também através da pesquisa, na formação não há essa ênfase, pois a formação de doutores, majoritariamente, não se relaciona com a formação de professores. Entretanto, ao ingressar na universidade, o recém-admitido terá que estar pronto para assumir tanto a pesquisa quanto a docência, tendo sido preparado apenas para a primeira.

Durante a carreira, a avaliação dos docentes também acaba sendo direcionada para a pesquisa, pois a maioria deles deseja participar de PPGs como pesquisador e contribuir com o seu trabalho para produção de conhecimento. Para isso, entretanto, necessitam adaptar-se aos critérios estabelecidos pelos PPGs, que, por sua vez, seguem os indicadores de avaliação da produção intelectual utilizados pelas agências financiadoras da pós-graduação (CAPES, 2016). Logo, para o professor, esses critérios funcionam como metas, que podem ou não ser alcançadas, mas que são determinantes para a sua inserção ou permanência dentro dos PPGs. Portanto, pode-se considerar como uma avaliação informal, pois embora não influencie o plano de carreira de professores de universidades públicas, é ela que estratifica os docentes e garante a distribuição de recursos para os melhores, numa tentativa de qualificar a pesquisa científica brasileira.

Essa avaliação tem sido discutida no meio acadêmico devido às limitações que envolvem a pesquisa no País, como escassez de recursos e qualidade da estrutura e, também, devido ao envolvimento dos docentes em outras atividades, como o ensino, fato que reduz o tempo dedicado à pesquisa e dificulta o alcance dos parâmetros de produção (Horta e Moraes, 2005; Kuenzen e Moraes, 2005).

Formar para a docência é um processo complexo pois o ensino envolve muitas atividades. Braskamp e Ory (1994), propuseram uma classificação destas baseadas em informações de professores e encontraram:

- ✓ O ensino propriamente dito, feito das disciplinas, laboratórios, clínicas, etc.
- ✓ A atividade de orientação e supervisão dos alunos que inclui os trabalhos em sala de aula mas também os de campo, a orientação individual, as atividades de laboratório, o aconselhamento sobre a profissão e a carreira, as orientações de trabalhos finais, dissertações e teses.
- ✓ O desenvolvimento das atividades de aprendizagem, que compreende o planejamento e definição de quais atividades pedagógicas seriam mais adequadas àquele conteúdo, como organização dos cursos, materiais de ensino, manuais, consulta à literatura, etc.
- ✓ Atividades promotoras do desenvolvimento profissional do docente, como participação em cursos e atualizações, avaliação do ensino de outros colegas e pesquisa no ensino.

O volume de atividades é grande e variável tanto entre os docentes quanto entre instituições. Mas, grosso modo, a maioria dos professores que atuam no ensino superior não recebe formação para tais funções (Costa, 2009). Para muitos, a única experiência como docente deu-se durante o período em que eram alunos e aprendiam observando as atitudes dos seus professores. Devido a isso, o aprendizado da docência se dá realmente *on the job*, na prática diária.

A ausência de formação para o ensino não é uma realidade somente brasileira. Fullan (1993, p. 105), ao estudar essa questão nos Estados Unidos (EUA), chega à conclusão de que: “A formação de professores tem a honra de ser a melhor solução e o pior problema na educação de hoje”. Conforme o autor, existe muita retórica sobre a importância do professor, mas a sociedade ainda não tentou utilizar seriamente a formação de professores como uma ferramenta para a melhoria da qualidade do ensino. Segundo ele, parece que muitos líderes acreditam que ensinar não é difícil e que os professores aprendem na prática, como se houvesse certa desconfiança de que o investimento na formação de professores realmente produza resultados (Fullan, 1993).

Avaliar o ensino, considerando a ampla gama de atividades envolvidas, não é uma tarefa fácil. Entretanto, há diversos modelos de avaliação que podem ser escolhidos de acordo com o interesse do curso ou instituição. Cada um possui suas vantagens e limitações. A avaliação pelos alunos é o método mais comum, e será abordado com maior profundidade no próximo tópico. Um tipo de avaliação pelos pares consiste em um docente assistindo e avaliando a aula de outro docente, através de critérios pré-definidos. As limitações desse modelo referem-se às características quantitativas do processo e à difícil definição de critérios, que podem ou não incluir aspectos considerados importantes pelo docente

avaliado. Porém, ainda na avaliação pelos pares, há um modelo que inclui avaliação através de portfólios, autoavaliações e relatos de experiências que tem sido mais aceito pelos docentes. Por ter características mais qualitativas, permite a ampla expressão de ideias e conceitos que envolvem o ensino; contudo, a limitação desse modelo refere-se à possibilidade de consideração de todas as situações como adequadas ou aceitáveis, o que dificulta uma avaliação posterior. (Herrera et al., 2012). Para que as ações possuam credibilidade, a escolha da forma de avaliação requer dos envolvidos um acordo sobre os principais critérios de qualidade e a definição de um número mínimo de indicadores mensuráveis para isso (Depresbiteris, 2008). Além disso, independentemente do instrumento escolhido, é sugerido que ele não seja único no processo. As avaliações devem incluir, preferencialmente, tanto alunos quanto professores e características tanto somativas quanto formativas (Depresbiteris, 2008; Dias Sobrinho, 2004; Fernandes, 2008).

4. Avaliação do ensino pelos alunos

A avaliação do ensino pelos alunos é considerada como um importante indicador de qualidade. As universidades, via de regra, direcionam suas avaliações para eles. No Brasil, o SINAES também sinaliza para essa direção (SINAES, 2003) ao orientar a autoavaliação das instituições de ensino superior. Os estudantes são considerados os sujeitos de aprendizagem, e, portanto, ninguém melhor do que eles para avaliar a qualidade do ensino (Marsh e Roche, 1994; Ramsden, 1991).

Uma avaliação feita pelos alunos pode trazer uma série de benefícios para o ensino. Primeiramente, ela permite que o professor conheça quais são os pontos fortes e fracos na sua prática pedagógica e pode estimulá-lo a aperfeiçoar a sua atividade. Ela pode inclusive, nortear os docentes iniciantes que não possuem uma formação específica para o ensino. Mas ela vai além. Marsh (1984) descreveu outras quatro finalidades que podem beneficiar as instituições: poder diagnosticar e retroalimentar a instituição sobre a efetividade do seu corpo docente; quantificar a efetividade do docente tendo em vista a sua promoção; prover informação aos estudantes buscando orientá-los na seleção de disciplinas e propiciar atividades de pesquisa em educação. Bittencourt et al. (2011) ressaltam que, destas quatro, a primeira finalidade descrita é a mais frequente nas IES brasileiras, mas que o caráter sigiloso e eletivo das avaliações faz com que a segunda e a terceira finalidades sejam pouco adotadas no País.

Apesar de serem termos relacionados, é necessário fazer uma distinção entre qualidade dos professores e qualidade do ensino. Para Darling-Hammond (2007), a qualidade dos professores pode aumentar a probabilidade de um ensino de qualidade, mas não o garante por si só. Ao investigar a eficácia docente, a autora identificou uma série de qualidades presentes nos professores que influenciam positivamente o ensino: inteligência e habilidade verbal para comunicar; domínio do conteúdo; conhecimento pedagógico do seu conteúdo; saber como ensinar os outros nessa área; a compreensão dos alunos, da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento; ser um “especialista/expert adaptativo” que permite ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos. Segundo a autora, a qualidade do professor está relacionada às suas características pessoais, habilidades e entendimentos que são levados para o ensino e que podem ser aperfeiçoadas.

Já a qualidade do ensino, inclui, além da qualidade do professor, o contexto e as condições de ensino (Darling-Hammond, 2007). Resumidamente, uma equação poderia descrevê-la assim:

Qualidade do ensino = Qualidade do docente + contexto e condições de ensino.

Isso significa que um professor de “alta qualidade” pode não ser capaz de oferecer o ensino de alta qualidade num contexto em que há incompatibilidade entre o seu conhecimento e a demanda da instituição. Por exemplo, quando um professor assume disciplinas que são afastadas da sua área de formação/especialização, ou quando assume muitas disciplinas concomitantemente. Nesses casos, não há um contexto de ensino apropriado para que o professor exerça a sua “alta qualidade”. Assim, um professor de alta qualidade em uma circunstância pode não ser um professor de alta qualidade para o outro. Outra questão destacada pela autora diz respeito às condições do ensino. A qualidade do ensino pode ser prejudicada se um professor de qualidade não dispuser no seu cotidiano de materiais curriculares adequados, equipamentos necessários, número de alunos compatível com as atividades, oportunidades para planejamento com os demais colegas, etc. Muitas destas condições estão fora do controle dos professores, ficando sob a responsabilidade dos sistemas político e administrativo da instituição (Darling-Hammond, 2007). Por esses motivos, o contexto e as condições de ensino devem ser considerados durante a análise dos resultados de avaliações do ensino.

Pelo viés do aluno, as atividades docentes possuem diferentes valores. Nessa linha, muitos autores têm se dedicado a estudar quais dimensões são consideradas por eles como positivas no processo de aprendizagem (Cohen, 1980; Feldman, 2007; Marsh, 1984). Alguns resultados destes estudos são apresentados no Quadro 1. Cohen (1980) realizou uma meta-análise para comparar e integrar resultados de 22 estudos sobre a eficácia da avaliação dos alunos na melhoria da educação e encontrou algumas dimensões predominantes. Já Feldman (2007) estudou como as avaliações dos estudantes podem ser usadas para identificar aquelas pessoas que são vistas por eles como professores exemplares e como esse ensino exemplar pode ser identificado através dessas avaliações. Ele identificou 28 dimensões associadas ao aprendizado dos alunos, mas verificou que algumas são mais importantes do que as outras. Por sua vez, Marsh (1984), ao realizar um trabalho com mais de 500 mil estudantes, encontrou nove dimensões associadas ao ensino de qualidade, que, posteriormente, foram transportadas para o questionário de avaliação *Students Evaluation Educational Quality* (SEEQ). Observa-se que, nas dimensões encontradas pelos três autores, o professor aparece como um elemento essencial, pois os elementos indicados pelos estudantes dependem direta ou indiretamente da atividade deste.

É reconhecido que há uma influência do professor sobre os alunos. Essa influência pode ser tanto positiva, estimulando o desenvolvimento dos alunos, quanto negativa, estagnando esse desenvolvimento. Qualquer reforma educacional depende de um corpo docente altamente qualificado. Seja durante a mudança de currículos ou no uso de diferentes estratégias de ensino, têm sido constatado que os professores são a base, o ponto de sustentação que determina se alguma iniciativa da escola irá em direção ao sucesso ou ao fracasso (Darling-Hammond, 2007).

Muitos professores, entretanto, são resistentes a avaliações do ensino pelos alunos. Chonko, Tanner e Davis (2002) organizaram algumas das razões relatadas por docentes

sobre os motivos que levam à oposição a esse tipo de avaliação: i) o receio de que essas informações sejam usadas como única forma de avaliação de desempenho por parte da administração; ii) a penalização do professor por parte de alunos que não conseguem bom desempenho na disciplina; iii) vingança dos alunos por motivos variados; iv) alguns docentes vêem a avaliação como uma competição por popularidade e que pouco avalia o seu conhecimento científico; e v) percepção dos docentes de que os alunos possuem conhecimentos insuficientes para avaliar a qualidade do ensino. Na maioria das vezes, as críticas referem-se às avaliações do tipo somativas. Conforme os professores, esse grande número de variáveis poderia influenciar os resultados a ponto de inviabilizar a avaliação. Todavia, observa-se que a maioria dos professores possui uma atitude mais favorável à avaliação do tipo formativa, pois consideram que esta trata individualmente cada docente e pode contribuir positivamente para a melhoria do seu desempenho (Fernández, Sánchez e García, 1996).

Quadro 1. Dimensões consideradas como positivas no processo de aprendizagem, na visão de estudantes

COHEN (1980)	FELDMAN (2007)	MARSH (1984)
Dimensões associadas ao aprendizado:	Dimensões consideradas altamente importantes pelos alunos:	Dimensões associadas à qualidade do ensino pelos alunos:
<ul style="list-style-type: none"> - A competência do professor em relação aos métodos de ensino utilizados, - A sua empatia com os alunos, - A sua organização, - o grau de dificuldade exigido, - O relacionamento com os alunos e - O <i>feedback</i> a eles 	<ul style="list-style-type: none"> - Clareza e facilidade na compreensão - Estimulação e interesse do professor pela disciplina e pelo conteúdo, - Percepção do impacto da instrução - Preparação do professor e organização da disciplina - Busca e alcance das metas propostas - Motivação do professor para um alto padrão de desempenho 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do valor do aprendizado - Entusiasmo do professor com o conteúdo - Organização da disciplina - Interação com grupo - Empatia (<i>rapport</i>) - Amplitude de abordagem - Avaliações - Atividades/atribuições - Sobrecarga/dificuldade

Fonte: Elaboração própria.

Na tentativa de esclarecer a polêmica em torno da avaliação do ensino pelos alunos, Marsh (1984) pesquisou quais eram os fatores que realmente influenciavam as respostas dos alunos. Os principais achados foram: o interesse prévio do aluno na disciplina, a sua nota atual ou esperada, os motivos pelos quais se matriculou, a carga de trabalho e dificuldade e o tamanho da turma. E há o chamado “efeito Dr. Fox”, que diz que a desenvoltura do professor influencia nas respostas dos alunos. Neste trabalho (Naftulin, Ware e Donnelly, 1973) houve a contratação de um ator para ministrar uma aula como professor bastante desenvolto, porém sem conteúdo. Curiosamente, a avaliação dos alunos em relação à aprendizagem foi positiva. Este trabalho, apesar de ser criticado metodologicamente, traz à tona a discussão sobre a influência do estilo na avaliação dos alunos. Porém, o próprio Marsh (1984) reconhece que os efeitos dessas variáveis sobre os resultados quantitativos tende a ser pequeno e que não se justifica uma ausência de avaliação face às dificuldades que ela envolve. Além disso, é necessário reconhecer a

necessidade de dar voz aos alunos. A avaliação deve ser o meio que permite que o estudante se comunique com o curso sobre questões relacionadas ao ensino.

Tomando como modelo as experiências de outros países, em Portugal, por exemplo, durante décadas os esforços para melhorias dos sistemas educativos foram concentrados nas melhorias dos currículos, nos processos de gestão e no desenvolvimento de novos programas de ensino (Fernandes, 2008). O Brasil atual passa por um processo semelhante (Costa et al., 2013; Garcia e Silva, 2010; Vieira e Tamousauskas, 2013). Entretanto, atualmente essa visão é considerada ingênua, pois a experiência demonstrou que a simples mudança de currículos ou de programas não melhora a qualidade da educação (Darling-Hammond, 2007; Fernandes, 2008). Já há o entendimento de que é preciso melhorar a qualidade do trabalho pedagógico e dos sistemas de apoio à aprendizagem para melhorar a qualidade do ensino, e os responsáveis por essa prática são os professores (Fernandes, 2008). Logo, numa avaliação do ensino pelos alunos, a figura do professor será, direta ou indiretamente, também avaliada. Como não há como separar o professor do ensino, também não há como separá-lo da avaliação do ensino.

5. Situação atual da avaliação do ensino pelos alunos no Brasil

No SINAES, a avaliação do ensino está inserida, implicitamente, dentro do quesito autoavaliação (Figura 1). Implicitamente porque não há a proposição de um modelo, nem tampouco de critérios para esta autoavaliação, pois o SINAES considera que estes devem ser desenvolvidos por cada curso ou instituição, garantindo a sua autonomia. Durante as avaliações dos cursos superiores o SINAES somente avalia a existência dessa autoavaliação, verifica se está implementada e se os resultados foram utilizados para o aperfeiçoamento do curso. A nota máxima de 5 é alcançada quando “os mecanismos de autoavaliação apresentam excelente funcionamento, e constata-se a implementação efetiva de ações acadêmico-administrativas em decorrência dos relatórios produzidos pela autoavaliação e pela avaliação externa”. As autoavaliações dos cursos, via de regra, incluem uma avaliação de cada disciplina para que o ensino possa ser avaliado independentemente.

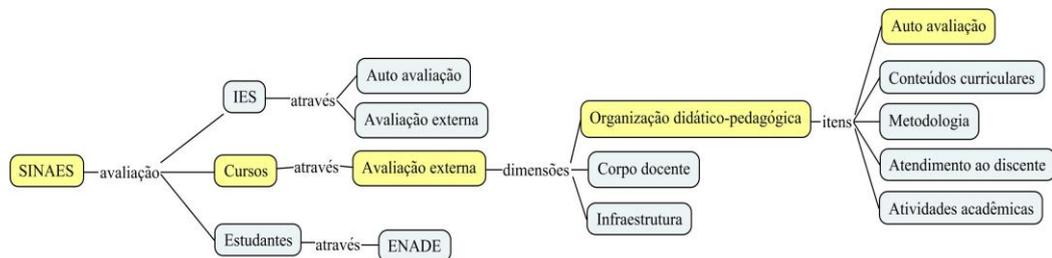


Figura 1. Elementos avaliados pelo SINAES

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de ainda serem escassas as pesquisas em torno desse tema, há algumas instituições que já publicaram artigos sobre o desenvolvimento de seus instrumentos de avaliação do ensino pelos alunos. Bittencourt et al. (2011) elaboraram e validaram um questionário de avaliação de disciplinas para a Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul e o dividiram em três dimensões: aspectos gerais da disciplina, ação de ensino do professor e autoavaliação. Com o trabalho foi demonstrado que o instrumento possuía as características psicométricas desejáveis relacionadas à sua validade e fidedignidade. A validação é um processo importante, pois avalia se o instrumento pode ter ou não as suas respostas consideradas como válidas. Grosso modo, avalia se o instrumento mede o que se propõe a medir. Entretanto, ela não é um processo comum na avaliação de disciplinas no Brasil. A maioria dos questionários utilizados em universidades brasileiras – muitos estão disponíveis na internet – não passa pelo processo de validação, são somente planejados e executados pela gestão dos cursos de graduação.

6. Instrumentos de avaliação

Para desenvolver a avaliação da docência ou do ensino pelos alunos, a metodologia mais amplamente utilizada é o questionário, pois ele evita a interação direta entre o pesquisador e os alunos e é útil, principalmente, quando se pretende questionar um grande número de pessoas em um curto intervalo de tempo. As limitações do uso desses instrumentos dizem respeito às interpretações diferentes sobre as questões e a não garantia do preenchimento destas, o que pode reduzir a representatividade da amostra (Gil, 1999). Além, obviamente, a crítica sobre o viés quantitativo dos questionários. Entretanto, reitera-se que, para ser utilizado como fonte de retroalimentação sobre o ensino das instituições, ele não deve ser a única fonte de informação, mas sim fazer parte de uma gama de instrumentos diversos e complementares de avaliação (Depresbiteris, 2005; Estrela e Simão, 2003). Destaca-se que a limitação relacionada às diferentes interpretações é reduzida ao máximo através do processo de validação de questionários.

No âmbito internacional, a avaliação do ensino ou da docência é realizada, principalmente, através de instrumentos conhecidos como *Student Evaluation of Teaching* (SETs). São questionários que possuem as características de serem multidimensionais, reproduzíveis e estáveis. Eles são relativamente válidos para uma variedade de indicadores de efetividade de ensino e relativamente não afetados por uma variedade de variáveis tidas como potenciais vieses, sendo considerados úteis para fornecer um *feedback* sobre o ensino (Marsh, 1982, 1984, 2007; Marsh e Dunkin, 1992).

Há diversos modelos validados fora do Brasil e alguns merecem destaque devido às suas particularidades:

- ✓ *Course Experience Questionnaire* (CEQ): O CEQ foi desenvolvido por Ramsden (1991) e avalia as experiências dos estudantes quanto à qualidade dos programas de aprendizado, como o curso inteiro. A versão original foi revisada em 2002 e contém 25 itens, que abrangem: bom ensino, objetivos e padrões claros, dificuldade e sobrecarga adequados, avaliações apropriadas e ferramentas genéricas. Os estudantes avaliam sua concordância através de uma escala Likert de 5 pontos. É utilizado em diversas universidades na Austrália e na Irlanda.
- ✓ *Module Experience Questionnaire* (MEQ): É uma modificação do CEQ realizado por Lucas et al. (1997) que explora os efeitos da presença ou da ausência de módulos de ensino, bem como a influência do tamanho deles no aprendizado. As escalas do MEQ são: bom ensino, objetivos e padrões claros, carga de

trabalho adequada, avaliações apropriadas, independência dos estudantes e aprofundamento da abordagem.

- ✓ *Experiences of Teaching and Learning Questionnaire (ETLQ)* e *Learning and Studying Questionnaire (LSQ)*: Ambos foram desenvolvidos como parte do projeto *Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*, desenvolvido entre três universidades do Reino Unido. Eles avaliam a percepção dos estudantes sobre o ambiente de ensino e aprendizagem e suas abordagens para o estudo em cada curso ou disciplina.
- ✓ *Students' Evaluation of Educational Quality (SEEQ)*: Desenvolvido por Marsh, (1984) apresenta 35 questões sobre 9 dimensões relacionadas à efetividade do ensino: valor, entusiasmo, organização, interação como grupo, empatia/rapport, amplitude do conhecimento, exames, avaliações e dificuldade. O SEEQ é utilizado em mais de 500 universidades no mundo (Coffey e Gibbs, 2000; Marsh, 1984; Marsh e Roche, 1992) e tem sua validade e reprodutibilidade têm sido confirmadas internacionalmente (Coffey e Gibbs, 2000; Marsh e Roche, 1992).

Todos os modelos de questionários tiveram por objetivo reunir aspectos considerados importantes no ensino na visão de alunos. Ao serem utilizados integral ou parcialmente, podem facilitar o trabalho das instituições que possuem interesse em avaliar a qualidade do seu ensino.

7. Considerações finais

A discussão em torno da avaliação do ensino tem sido influenciada por abordagens epistemológicas que põem, de um lado, o quantitativo e, do outro, o qualitativo. É necessário ressaltar que ambas devem ser aceitas e incluídas, pois tanto a subjetividade intrínseca ao processo de ensino quanto a garantia da objetividade necessária a uma avaliação, são importantes no processo de avaliação. Antes de se contraporem, elas devem complementar-se uma a outra, na tentativa de ampliar as concepções de ensino dentro de cada avaliação.

No Brasil, a carência de avaliação de ensino perpassa pela ausência de tradição na área e pelas características do processo de formação de professores universitários. As agências financiadoras dos PPGs possuem indicadores de qualidade que acabam por direcionar o perfil dos professores para a pesquisa, distanciando, assim, do ensino. Avaliar o ensino não é uma tarefa fácil, pois a definição de critérios deveria incluir toda a gama de atividades docentes, e esta é bastante variável entre áreas e instituições. No entanto, as dificuldades do processo não justificam a sua não realização.

No caso específico de avaliação pelos alunos, ela é a garantia de que a instituição está dando voz a seus estudantes. Para ouvi-los em grande número, não há instrumento mais amplamente aplicável do que os questionários. Há diversos modelos utilizados internacionalmente que conseguiram alcançar muitas dimensões associadas ao processo de ensino. Mesmo se não utilizados integralmente, eles podem subsidiar o trabalho dos docentes na definição das dimensões mais importantes para cada instituição e/ou curso de graduação.

A avaliação do ensino pelos alunos pode seguir dois caminhos: ou transformar-se em uma atividade burocrática em que os resultados são ignorados tanto por alunos quanto pelos próprios professores, ou então ser um processo voltado ao aperfeiçoamento contínuo do ensino e da docência. Definir os propósitos que se pretendem alcançar com a avaliação é essencial, pois os instrumentos escolhidos devem tentar atendê-los.

Referências

- Bittencourt, H. R., Creutzberg, M., De Moraes Rodrigues, A. C., Casartelli, A. O. e Freitas, A. L. S. (2011). Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(48), 91-113. doi:10.18222/ea224820111994
- Bobbio, N. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier.
- Bloom, B. S. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Pioneira Editora.
- Brandalise, M. A. T. (2010). Avaliação institucional da escola: Conceitos, contextos e práticas. *Olhar de Professor*, 13(2), 317-332. doi:10.5212/olharprofr.v.13i2.0008
- Brasil. (2004). *Lei nº.10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*.
- Braskamp, L. A. e Ory, J. C. (1994). *Assessing faculty work: Enhancing individual and institutional performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (2016). *Permanência no Sistema Nacional de Pós Graduação – Acompanhamento e avaliação trienal*. Disponível em <http://cartadeservicos.capes.gov.br>
- Chonko, L. B., Tanner, J. F. e Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77(5), 271-281. doi:10.1080/08832320209599676
- Coffey, M. e Gibbs, G. (2000). The evaluation of the student evaluation of educational quality (SEQ) questionnaire in UK higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89-93. doi:10.1080/02602930020022318
- Cohen, P. A. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction. A metaanalysis of multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 13(4), 321-341. doi:10.1007/bf00976252
- Costa, E. Q., Domingues, J. R., Malheiros, L. R. e Jardim, M. F. B. (2013). Desafios à reforma curricular em um curso de graduação em nutrição. *Demetra*, 8(3), 469-485. doi:10.12957/demetra.2013.6210
- Costa, N. M. C. (2009). Formação pedagógica de professores de nutrição: Uma omissão consentida? *Revista de Nutrição*, 22(1), 97-104. doi:10.1590/s1415-52732009000100009
- Darling-Hammond, L. (2007). Recognizing and enhancing teacher effectiveness: A policy maker's guide. Em L. Darling-Hammond e C. D. Prince (Eds.), *Strengthening teacher quality in high-need schools—policy and practice* (pp. 1-26). Washington DC: Council of Chief State School Officers.

- Depresbiteris, L. (2005). Auto-avaliação das instituições de ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 16(32), 7-24. doi:10.18222/ae163220052133
- Hounsell, D., Entwistle, N., Anderson, C., Bromage, A., Day, K., Hounsell, J., Land, R., Litjens, J., McCune, V., Meyer, E., Reimann, N. e Xu, R. (2005). *Enhancing teaching-learning environments in undergraduate courses. Final Report to the Economic and Social Research Council on TLRP Project L*. Disponível em <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLfinalreport.pdf>
- Estrela, M. T. e Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 101-120.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. Em R. P. Perry e J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (p. 93-143). Houten: Springer Netherlands.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: Desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernández, J. M., Sánchez, J. F. e García, M. A. M. (1996). Valoración por parte del profesorado de la evaluación docente realizada por los alumnos. *Psicothema*, 8(1), 167-172.
- Franco, M. L. P. B. (1990). Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. *Cadernos de Pesquisa*, 74, 63-67.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Levittown, PA: Psychology Press.
- Garcia, M. A. A. e Silva, A. L. B. (2011). Um perfil do docente de Medicina e sua participação na reestruturação curricular. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 35(1), 58-68. doi:10.1590/s0100-55022011000100009
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Herrera, F., Cano, M. Á., Hernández, L. y Morales, M. A. (2012). Sistema de evaluación del desempeño profesional docente para las licenciaturas del área de las ciencias biológicas y de la salud. *RIIE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 124-146.
- Horta, J. S. B e Moraes, M. C. M. (2005). O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: Da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, 30(4), 95-116.
- Kuenzer, A. Z. e Moraes, M. C. M. (2005). Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, 26(93), 1341-1362. doi:10.1590/s0101-73302005000400015
- Lucas, L., Gibbs, G., Hughes, S., Jones, O. e Wisker, G. (1997). A study of the effects of course design features on student learning in large classes at three institutions: A comparative study. Em C. Rust e G. Gibbs (Eds.), *Improving student learning: Improving student learning through course design* (pp. 10-24). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Marsh, H. e Roche, L. (1992). The use of student evaluations of university teaching in different settings: The applicability paradigm. *Australian Journal of Education*, 36(3), 278-300. doi:10.1177/000494419203600305
- Marsh, H. W. e Dunkin, M. J. (1992). Students' evaluation of university teaching: A multidimensional perspective. Em J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 8) (pp. 143-234). Nueva York: Agathon.

- Marsh, H. W. e Roche, L. A. (1997). Making student's evaluations of teaching effectiveness: The critical issues of validity, bias and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197. doi:10.1037/0009-066x.52.11.1187
- Marsh, H. W. (1982). SEEQ: A reliable, valid, and useful instrument for collecting students' evaluations of university teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 52(1), 77-95. doi:10.1111/j.2044-8279.1982.tb02505.x
- Marsh, H. W. (1984). Student's evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 707-754. doi:10.1037/0022-0663.76.5.707
- Marsh, H. W. (2007). Students evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases and usefulness. Em R. P. Perry y J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 319-383). Houten: Springer Netherlands.
- Morais, N., Almeida, L. e Montenegro, I. (2012). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86. doi:10.14417/ap.155
- Naftulin, D. H, Ware, J. E e Donnelly, F. A. (1973). The Doctor fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48(7), 630-635. 10.1097/00001888-197307000-0003
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150. doi:10.1080/03075079112331382944
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation. Social Science Education Consortium, Publ. 110*. Boulder, CO: University of Colorado.
- SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). (2003). *Bases para uma nova proposta de avaliação do ensino superior*. Brasil: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. D. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. *Educação e Sociedade*, 25(88), 703-725. doi:10.1590/s0101-7330200400300004
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: Políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez.
- Vieira, J. E. e Tamousauskas, M. R. G. (2013). Avaliação das resistências de docentes a propostas de renovações em currículos de Graduação em Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 37(1), 32-38. doi:10.1590/s0100-55022013000100005

Breve CV de los autores

Joice Trindade Silveira

Docente do curso de Nutrição na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), na área de Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição e Deontologia. Possui graduação em Nutrição e Mestrado em Microbiologia Agrícola e do Ambiente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É estudante de doutorado no PPG Educação em Ciências - Química da

vida e saúde na UFRGS, desenvolvendo trabalhos na área de avaliação de disciplinas e professores. E-mail: joicetsilveira@gmail.com

João Batista Teixeira da Rocha

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1986), e Doutorado em Ciências Biológicas (Bioquímica) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1996). Realizou seu Pós-Doutorado na UFRJ, Departamento de Bioquímica Médica no Laboratório de Bioenergética coordenado pelo Prof. Leopoldo de Meis (1997-1998). Atualmente trabalha na área de bioquímica, toxicologia e farmacologia de organocalcogênio, papel do estresse oxidativo em patologias humanas e experimentais e educação em ciências. Têm experiências na área de toxicologia, sistema nervoso central (incluindo psicofarmacologia e desenvolvimento), farmacologia de organocalcogênios e interação entre calcogênios e tióis. Participa de atividades relacionados ao ensino de ciências e como melhorar o ensino de ciências por meio da interação entre cientistas e estudantes e professores do ensino médio e fundamental.