

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA  
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO  
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro  
(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021

# EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE:

O PAPEL DA ESCOLA NA GESTÃO DA  
DIVERSIDADE E NA PROMOÇÃO  
DA INTEGRAÇÃO



Edna Alencar de Castro  
(Organizadora)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisangela Abreu
<b>Organizadora</b>	Edna Alencar de Castro
<b>Imagem da Capa</b>	Lightwise / 123RF
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal  
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*  
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*  
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*  
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal  
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas



Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*  
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*  
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, *Unifimes - Centro Universitário de Mineiros*  
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*  
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*  
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*  
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista*  
 Prof.ª Dr.ª Lívia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*  
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*  
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista*  
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*  
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*  
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*  
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*  
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Maurícea Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*  
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*  
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*  
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*  
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*  
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*  
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*  
 Prof.ª Dr.ª Sílvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*  
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*  
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto, Portugal*  
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*  
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*  
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*  
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*  
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E24 Educação e diversidade [livro eletrônico] : o papel da escola na gestão da diversidade e na promoção da integração / Organizadora Edna Alencar de Castro. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF  
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
 Modo de acesso: World Wide Web  
 Edição bilingue  
 ISBN 978-65-87396-32-3  
 DOI 10.37572/EdArt\_250421323

1. Educação. 2. Diversidade. 3. Prática de ensino. I. Castro, Edna Alencar de.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## APRESENTAÇÃO

A obra “**Educação e Diversidade: o Papel da Escola na Gestão da Diversidade e na Promoção da Integração**” foi produzida em um momento ímpar na história do Brasil e do mundo.

No Brasil, além do impacto na Educação que teve a crise sanitária gerada pela pandemia da Covid-19, vivemos os impasses advindos da retomada partidária que deu margem à criação de novos parâmetros instituídos pelo atual governo, que acarretaram o retrocesso da situação educacional no país. Esse retrocesso é marcado em relação a um período anterior, de implementação de um determinado aparato legislativo que abriu caminho para o vislumbre de maior justiça social e redemocratização do ensino. As lutas políticas e sociológicas para o redirecionamento de ações e práticas realizadas pelo Ministério da Educação no que concerne à Diversidade na escola foram outrora de grande intensidade. Entretanto, as últimas leis sancionadas não se efetivaram por completo para que houvesse a amenização das desigualdades e total integração dos indivíduos, no ambiente escolar ou fora dele.

O despertar ocasionado por esta dura trajetória não terminou e requer coragem e desbravamento frente aos desafios que se tornam cada vez maiores; se traduzem nas questões culturais as mais complexas e contundentes possíveis, que foram historicamente construídas e se encontram inseridas no tecido social da humanidade.

Este livro compila pesquisas em torno de um debate atualizado e propositivo sobre a educação para a diversidade, apresentando um conjunto de propostas que contribuem para um diálogo intercultural. São nove trabalhos de autores de sete países (Argentina, Brasil, Chile, Espanha, México, Portugal e Uruguai) que trazem importantes contribuições para o desenvolvimento de noções de igualdade, inclusão e integração.

*Avancemos criando resistência, tal qual o africano assim o faz, de maneira sábia e consciente como quem se embrenha pela mata e deixa um galho atravessado no meio do caminho para que ninguém o encontre, desviando assim a atenção de quem o procura infaustamente no intuito de opressão* sabendo que, assumir a diversidade significa, não apenas fazer uma profunda reflexão sobre as singularidades dos grupos sociais dos quais fazemos parte, mas também, implementar políticas públicas capazes de alterar relações de poder para a redefinição de novos rumos e escolhas no questionamento da nossa visão de democracia. Por estas razões, considero louvável a iniciativa desta obra tão significativa para o momento atual, em que nossas cinzas se tornarão em *celebração* daquilo que ainda virá.

Boa leitura!

Edna Alencar de Castro

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

EL TEATRO CHILENO COMPROMETIDO CON LA EDUCACIÓN POPULAR. UNA ALIANZA ESTRATÉGICA ENTRE ESTUDIANTES, TRABAJADORES Y LA CENTRAL ÚNICA DE TRABAJADORES. 1963-1969

[Daniela Wallffiguer Belmar](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213231**

### **CAPÍTULO 2 ..... 17**

ENCUENTRO DE CULTURAS

[Lorena Mazullo Annoni](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213232**

### **CAPÍTULO 3 ..... 26**

EXPERIENCIA ETNOMATEMÁTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICA MEDIANTE MODELIZACIÓN MATEMÁTICA

[Silvia Inés del Valle Navarro](#)

[Gustavo Adolfo Juarez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213233**

### **CAPÍTULO 4 ..... 35**

IDENTIDADES PROFISSIONAIS DE EDUCADORAS DE INFÂNCIA A INTERVIR EM CRECHE: DAS IDENTIDADES HERDADAS ÀS IDENTIDADES DESEJADAS

[Isabel Maria Tomázio Correia](#)

**DDOI 10.37572/EdArt\_2504213234**

### **CAPÍTULO 5 ..... 49**

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE Y SU RELACIÓN CON LAS EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO: PRÁCTICAS DE PROFESORES UNIVERSITARIOS

[Silvia Amalín Kuri Casco](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213235**

### **CAPÍTULO 6 ..... 59**

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA PARA TODOS... O PARA ALGUNOS?

[Gladys Esther Leoz](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213236**

**CAPÍTULO 7..... 71**

LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

[Mónica Franco](#)

[Manuel Nieto](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213237**

**CAPÍTULO 8 ..... 83**

METODOLOGIA DECOLONIAL COMO POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

[Edna Alencar de Castro](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213238**

**CAPÍTULO 9 ..... 99**

PROPOSAL FOR THE IMPLEMENTATION OF THE TANGIBLE AND PLURAL PROSOCIAL DYNAMIC (TPPD) “EL ESPEJO DE COLOR” IN THE SCHOOL SPORTS ENVIRONMENT

[María José Benítez Jiménez](#)

**DOI 10.37572/EdArt\_2504213239**

**SOBRE A ORGANIZADORA ..... 105**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 106**

# CAPÍTULO 7

## LA VISIÓN DE LOS ESTUDIANTES ACERCA DE LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN QUÍMICA

*Data de submissão: 27/02/2021*

*Data de aceite: 26/03/2021*

**Prof. Mónica Franco**

Instituto de Profesores “Artigas”

Montevideo - Uruguay

monifranco28@gmail.com

**Prof. Manuel Nieto**

Instituto de Profesores “Artigas”

Montevideo - Uruguay

mnietoes@gmail.com

**RESUMEN:** El trabajo que presentamos constituye un complemento de otra investigación referida a la evaluación de aprendizajes en Química llevada a cabo en Uruguay. En el primero se habían analizado las ideas de un conjunto de docentes de la asignatura acerca de la evaluación de aprendizajes, considerando las modalidades de evaluación empleadas, la evaluación de diagnóstico y la primera prueba semestral. En esta oportunidad se estudian las visiones de los estudiantes de algunos grupos de los docentes encuestados en aquella oportunidad. La finalidad ha sido conocer su visión sobre la evaluación de aprendizajes

en el curso. Se procuró además averiguar si guardan esas visiones relación con los encontrados en los docentes respectivos.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación de aprendizajes. Química. Visiones de los estudiantes.

### 1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo constituye un complemento de los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo durante los años 2016 y 2017 por un grupo de docentes de Didáctica de Profesorado de Química de Montevideo, acerca de la evaluación de aprendizajes en esa disciplina. Inicialmente se había buscado poner en evidencia si -luego de variadas acciones tendientes a lograr una toma de conciencia de las dificultades encontradas en otro trabajo previo sobre esta temática (Benia, Franco, Nieto, Sebé, 2009) persistían las ideas detectadas en dicha investigación en una muestra de docentes de Química de segundo año de Bachillerato. Se había procurado también determinar el carácter asignado a la evaluación diagnóstica y de medio tiempo, en base a las opiniones declaradas por los docentes en un cuestionario



y al análisis de los instrumentos utilizados en dichas instancias. En esta oportunidad se analizan los resultados de la encuesta acerca de la evaluación de aprendizajes que fuera planteada a los estudiantes de estos docentes en simultáneo con la indagación mencionada, buscando conocer el grado de correspondencia entre las percepciones de unos y otros.

## 2 MARCO TEÓRICO

Entendemos por evaluación en educación... “un proceso sistemático de indagación y comprensión de la realidad educativa que pretende la emisión de un juicio de valor sobre la misma, orientado a la toma de decisiones y la mejora” (Jornet, J. M., 2009, citado por Leyva, Y. E., 2010). Compartimos el análisis de esta conceptualización realizado por la autora, quien destaca los siguientes aspectos:

- “Se trata de **un proceso sistemático**; es decir, la evaluación debe ser un proceso racionalmente planificado como parte del desarrollo de la enseñanza, de forma que no debe entenderse como algo aislado, ni improvisado, ni desconectado del diseño y desarrollo de la docencia.
- **...de indagación y comprensión de la realidad educativa**; en este sentido, el elemento fundamental radica en el acercamiento a la realidad para conocerla adecuadamente y comprenderla, de forma que no puede darse una evaluación de calidad si no se sustenta sobre un grado de comprensión suficiente de la situación educativa de lo evaluado.
- **...que pretende la emisión de un juicio de valor** sobre la misma; finalmente se requiere emitir un juicio de valor, basado en criterios objetivos u objetivables, se entiende que un elemento de objetivación imprescindible en el contexto de la evaluación educativa es el consenso intersubjetivo que pueden manifestar expertos en educación acerca de la calidad de los fenómenos educativos evaluados.
- **...orientado a la toma de decisiones**; es la base necesaria para poder tomar decisiones –de cualquier tipo, sean de mejora (evaluación formativa) o de rendición de cuentas (evaluación sumativa)–.
- **...y la mejora**; sólo puede entenderse que una evaluación es de calidad, si permite identificar no sólo los elementos que requieren mejora, sino el cómo dinamizar el proceso de mejora o innovación, es decir, el carácter formativo se identifica como un componente fundamental para cualquier evaluación”.

Seguindo las ideas de Wiggins, G. (1998) entendemos que la evaluación debe ser formativa, es decir constituir un proceso de regulación entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De esta perspectiva, es imprescindible tener en cuenta que como primera fase de la evaluación es necesario establecer objetivos de aprendizaje claros. Estos objetivos deben ser conocidos por los estudiantes; también se requiere elaborar los criterios con los cuales será ponderado su desempeño. Por otra parte, algunos autores, tales como Fernández March, A. (2006) recomiendan diseñar la planificación en base a competencias a desarrollar por los estudiantes. La mencionada autora afirma que en el proceso de una formación por competencias “... especial importancia va a tener la adaptación de los programas antiguos por objetivos (en muchos casos sólo programas de contenidos disciplinares) a programas por competencias y la subordinación de los contenidos disciplinares a dichas competencias (...) lo que implicará un modo absolutamente distinto de organización curricular, al mismo tiempo que un cambio sustancial en los métodos de enseñanza y aprendizaje que, en esta nueva situación, pasan de ser generalmente centrados en el profesor a tener que centrarse en los estudiantes, buscando situaciones de aprendizaje contextualizadas, complejas, focalizadas en el desarrollo en los estudiante, de la capacidad de aplicación y resolución de problemas lo más reales posibles. El contenido disciplinar será el vehículo para plantear diferentes estrategias de aprendizaje y de enseñanza que logren la integración del conocimiento teórico, es decir, el qué, con el cómo (conocimiento procedimental) y el por qué (conocimiento condicional, contextualizado)”.

En realidad, los enfoques de enseñanza en base a objetivos de aprendizaje o en base a competencias lejos de ser antagónicos pueden ser considerados complementarios.

La evaluación debe tener lugar durante todo el proceso de enseñanza y siguiendo la marcha de los aprendizajes, paralelamente al desarrollo de las tareas que llevan a cabo cada uno de los estudiantes en relación con los objetivos o con las competencias propuestas. Así entendida, la evaluación formativa tiene lugar en medio de los aprendizajes y de la enseñanza, no exclusivamente en instancias formales como suelen ser las actividades de evaluación escrita. Por otra parte, una evaluación formativa debe convertirse en formadora, es decir, en una ayuda genuina para el alumno que le permita comprender y regular sus propios aprendizajes. Ello requiere de práctica y reflexión personal en base a una necesaria retroalimentación constante del docente.

Desde la perspectiva de Benia y col (2013:241) “... el docente necesitará recoger información acerca de los aprendizajes a lo largo del proceso de enseñanza, lo cual se concreta en la **evaluación formativa**. Esta es continua, ya que tiene lugar durante todo el proceso y constituye un apoyo didáctico importante para el profesor. En función de

los resultados el docente podrá introducir variantes en el proceso de enseñanza. Sin embargo, también se pretende que los estudiantes vayan adquiriendo responsabilidad en la regulación de sus propios aprendizajes. Es así que se constituye una **evaluación formadora**; en instancias de coevaluación y autoevaluación el alumno va aprendiendo a reconocer sus errores y sus aciertos de manera cada vez más autónoma.”

En la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, independientemente de cuál sea la metodología elegida para llevarla a cabo, se ponderan diferentes aspectos en relación al individuo que es evaluado. A modo de ejemplo:

- conocimientos y comprensión. Comporta la información que el individuo posee, los conceptos, denominaciones, ideas, teorías, conexiones, relaciones, estructuras.
- aptitudes. Incluye todas sus habilidades y destrezas, así como capacidad para relacionar y aplicar conceptos.
- Actitudes y valores. Este aspecto supone considerar la conducta, las creencias, su relación con las personas y su comportamiento social.

Por otra parte, Perales, F. y Cañal, P. (2000) agrupan las funciones de la evaluación en tres ámbitos:

- Función de seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Función de control de calidad del proceso educativo.
- Función de calificar y acreditar los conocimientos de un estudiante en relación con el currículo escolar.

Este trabajo se centra fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados con el seguimiento de los procesos de aprendizaje que realizan los docentes durante el curso de segundo año de bachillerato, desde la perspectiva de los estudiantes.

### 3 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS

Luego de haber analizado la visión de los profesores acerca de la evaluación de aprendizajes en trabajos anteriores, en esta investigación nos hemos propuesto:

- conocer la visión de los estudiantes acerca de la evaluación de aprendizajes que se lleva a cabo en el curso de Química de segundo año de bachillerato, en relación con:
  - La frecuencia y el tipo de actividades de evaluación que se realizan;
  - Los diferentes aspectos de los aprendizajes de los estudiantes que se evalúan;

- Las causas de los resultados que se obtienen en las instancias de evaluación;
  - El tipo de devolución de las actividades de evaluación.
- analizar si existe relación entre la visión de los profesores y los estudiantes respecto a la evaluación de aprendizajes en las dimensiones mencionadas.

Las **hipótesis de investigación** planteadas fueron las siguientes:

- los estudiantes consideran mayormente las actividades formales de tipo escrito (“el escrito”), como instancias de evaluación prioritarias
- la visión que poseen los estudiantes acerca de la evaluación de aprendizajes está influida por la concepción de evaluación del docente y se relaciona con el grado en que el profesor explicita los criterios de evaluación que emplea.

#### 4 CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

Se consultó a los estudiantes de grupos de segundo año de bachillerato a cargo de docentes que habían sido parte de la primera instancia de la investigación. Se trabajó sobre un total de 188 estudiantes pertenecientes a 10 grupos diferentes, de 9 docentes. Los estudiantes pertenecen a instituciones de los departamentos de Artigas (23%), Canelones (23%), Lavalleja (20%) y Montevideo (34%). La mayoría de los alumnos corresponden a 8 liceos públicos pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria; los restantes pertenecen a un colegio privado de Montevideo y a otro de la ciudad de Minas (Lavalleja).

#### 5 ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se analizan las respuestas u opciones registradas por los estudiantes a las preguntas que se formularon en cada uno de los aspectos seleccionados. En casi todos los ítemes se presentaron opciones para responder y se dejó luego abierta la posibilidad de complementar las respuestas con algún comentario.

- **¿Cómo evalúa el profesor los aprendizajes de los estudiantes? ¿Con qué frecuencia se proponen actividades de evaluación?**

En relación con las modalidades de evaluación de aprendizajes que emplean los profesores, se encuentra mención a formas variadas, siendo la de mayor frecuencia entre las respuestas de los estudiantes “el escrito”. Esta modalidad es altamente mencionada incluso por los estudiantes cuyos profesores declaran que este recurso no es el que prevalece para la evaluación de aprendizajes y que han planteado y/o discutido esta idea con sus estudiantes. Puede suponerse que también a nivel familiar se considera que el

escrito constituye la forma principal de evaluación de aprendizajes y que, en consecuencia, sus resultados son los que inciden en la calificación de cada estudiante.

Las actividades prácticas y los informes de estas actividades son indicadas como formas de evaluación por pocos estudiantes, en general de grupos cuyos docentes han expresado que toman en cuenta estas actividades también para la evaluación, centrándose en el saber hacer de los alumnos.

Todos los estudiantes reconocen que las actividades de evaluación se realizan con frecuencia (al menos de manera mensual). Muchos de ellos discriminan la frecuencia según el tipo de actividad de evaluación que mencionan, registrándose mayormente los escritos.

En general, los estudiantes mencionan que se llevan a cabo actividades de evaluación al momento de culminar el desarrollo de un tema, o mensualmente. Por otra parte, en todos los grupos estudiados se encuentran respuestas que indican que el docente evalúa la participación, los trabajos en clase, los ejercicios y las tareas domiciliarias.

- **¿Qué aspectos del desempeño de los estudiantes se tienen en cuenta en las actividades de evaluación?**

Cuando se analizan las respuestas a esta pregunta llama la atención que la mayoría de los estudiantes encuestados hace referencia a aspectos de la dimensión actitudinal; entre ellos señalan la responsabilidad y el compromiso, el esfuerzo, la dedicación y la voluntad de superación y -en menor proporción- la atención, la participación en clase y el comportamiento.

Varios alumnos se refieren a la comprensión de los temas, el vocabulario específico o el conocimiento adquirido como aspectos que el docente busca evaluar durante el curso. Estas dimensiones son mencionadas aproximadamente por una tercera parte de los alumnos. Se encuentra que en aquellos grupos en los que predominantemente los alumnos indican aspectos tales como el esfuerzo, la voluntad, la responsabilidad, etc. como dimensiones que evalúa el docente, estos últimos también han manifestado priorizar la dimensión actitudinal en sus apreciaciones.

Una muy baja proporción de alumnos ha expresado no saber qué aspectos de su desempeño es evaluado.

No se encontró una cantidad significativa de respuestas vinculadas con el saber hacer, aún entre aquellos estudiantes que reconocen que las tareas prácticas también constituyen instancias de evaluación. Muy pocos estudiantes consideran que el estudio o la lectura previa resulten valoradas por los profesores, si bien estos manifiestan que se les ha indicado estudiar con frecuencia y se ha explicitado la importancia de hacerlo.

- **Razones por las que se realizan actividades de evaluación**

Cuando se indagó acerca de cuáles creen que son las razones por las que se realizan actividades de evaluación en el curso de química más del 75% de los estudiantes consideran que el motivo es conocer cuáles han sido los aprendizajes logrados. Menor cantidad mencionó que el motivo es calificar a los alumnos (“hacer promedios”) y se encuentran algunas respuestas tales como “tener respaldo escrito de las calificaciones”. En algunos casos se ha señalado también que otro motivo para realizar actividades de evaluación es conocer el ritmo de aprendizaje de los alumnos y programar las clases. Estas respuestas corresponden a estudiantes de grupos cuyos docentes han expresado que la evaluación de los estudiantes constituye un insumo importante a la hora de planificar sus clases. También se indica que los docentes emplean estas tareas para ayudar a los estudiantes a mejorar.

- **Respecto al diagnóstico: ¿De qué manera se realizó?**

En relación con el diagnóstico inicial, se reconoce que él mismo ha sido realizado en la modalidad de evaluación escrita individual por parte de una amplia mayoría de los estudiantes. Algunos de ellos indican que también se complementó con una actividad oral, lo cual coincide con lo manifestado por dos de los docentes.

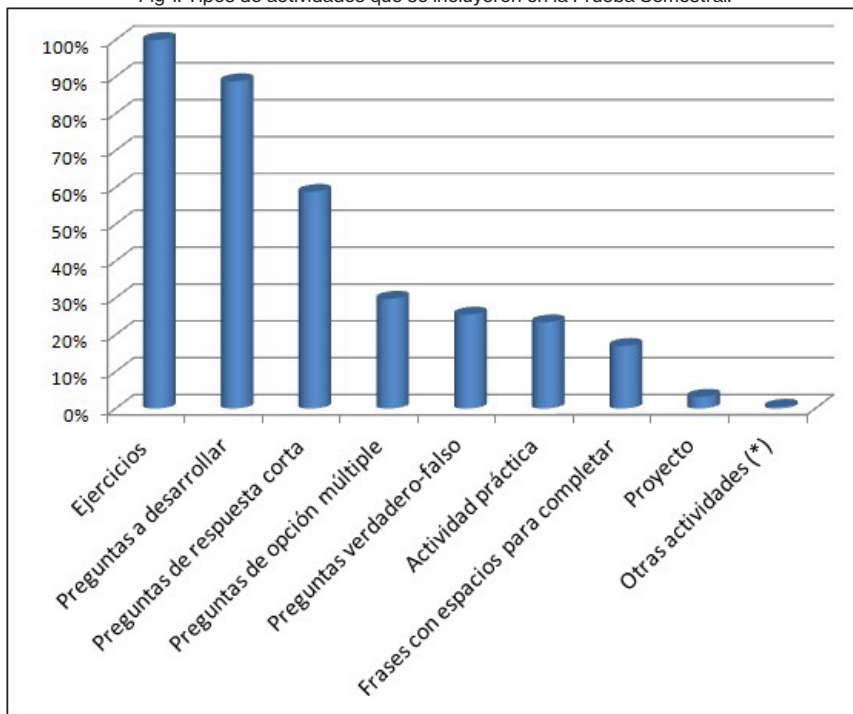
Unos pocos alumnos de diferentes grupos mencionaron que se emplearon actividades experimentales como diagnóstico. Cabe mencionar que en uno de los grupos la profesora desarrolló una tarea práctica como punto de partida del curso, y a partir de ella, comenzó el diagnóstico del grupo. Sin embargo, ello no fue percibido como tal por una porción importante de los estudiantes del grupo.

- **Sobre la primera Prueba Semestral: ¿De qué manera se llevó a cabo?**

En relación con esta prueba la totalidad de los estudiantes señala que ha sido realizada en forma escrita. Una fracción de los jóvenes, indica que se realizó una actividad práctica y solamente unos pocos, como proyecto. En relación con esta última apreciación se presume que los estudiantes pueden haber confundido la primera prueba semestral con la segunda, en su respuesta ya que la docente del grupo planteó esta última en modalidad de proyecto.

La siguiente figura 1 contiene las respuestas obtenidas en cuanto a qué actividades incluyó la propuesta, ordenadas en forma decreciente de cantidad de alumnos que consideran a cada una de ellas. La mayoría de los alumnos utiliza varias opciones.

Fig 1. Tipos de actividades que se incluyeron en la Prueba Semestral.



(\*) Posibilidad de desarrollar algún tema de un listado indicado previamente, en sustitución de alguna pregunta que no se pudiera responder (una respuesta).

- **¿En qué modalidad se realizó?**

Acerca de la forma en que se llevó a cabo esta prueba, los estudiantes han respondido mayormente que se realizó en clase (95,7%), y de forma individual (50%). Unos pocos señalaron que se realizó de manera domiciliaria (4.3%) (Tabla 1). También se dio como opción la realización de la tarea en grupo, pero ningún estudiante seleccionó la misma. Cabe mencionar que una docente había señalado que completaba el diagnóstico del grupo realizando actividad grupal como forma de diagnosticar dificultades vinculares, liderazgos positivo o negativo, capacidad de trabajo en equipo.

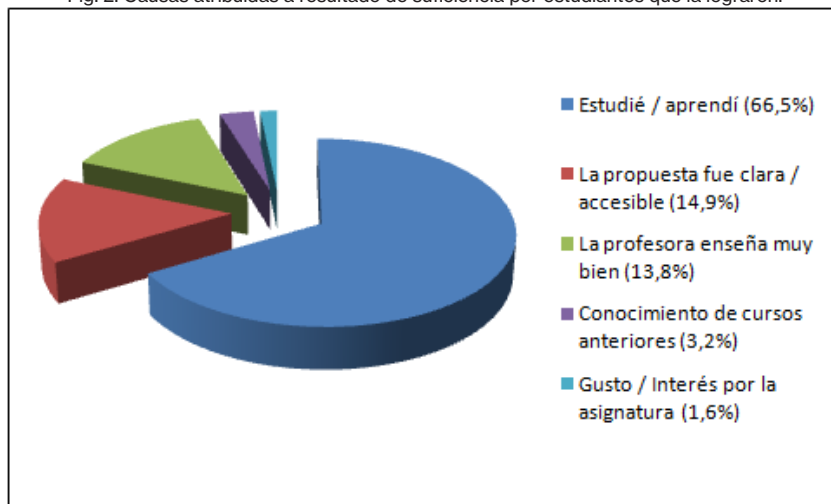
Tabla 1. Modalidad en que se realizó la Prueba Semestral.

OPCIÓN SELECCIONADA	PORCENTAJE
En clase	95.7%
Individual	50.0%
Domiciliaria	4.3%
En grupo	0%

- **¿Cómo fue el resultado que obtuviste? ¿A qué causas atribuyes ese resultado?**

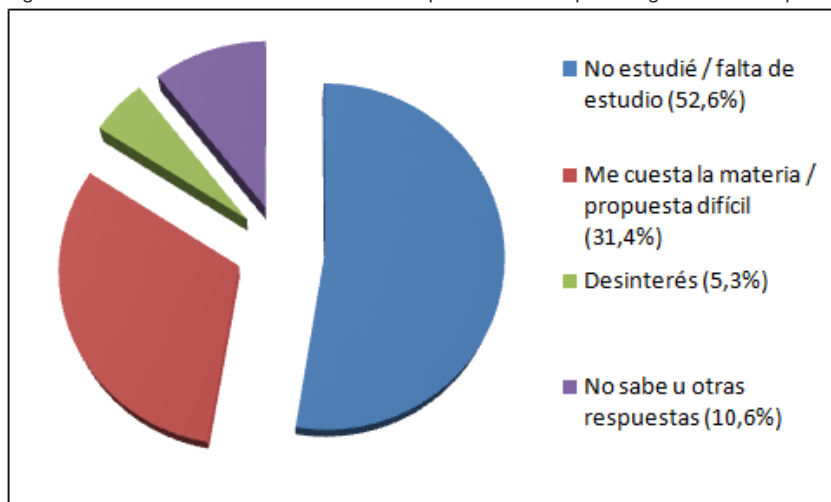
En la prueba semestral casi el 77% de los jóvenes consultados afirma haber alcanzado nivel de suficiencia y es interesante ver a qué atribuyen el logro, lo cual se resume en la figura 2. Cabe mencionar que cada estudiante podía indicar más de una razón.

Fig. 2. Causas atribuidas a resultado de suficiencia por estudiantes que la lograron.



Entre los alumnos que no lograron alcanzar nivel de suficiencia, se encuentra que más de la mitad de ellos expresa no haber estudiado o haber estudiado poco y una tercera parte dice tener dificultades para la asignatura. Las respuestas se han agrupado en las categorías que se muestran en la figura 3.

Fig. 3. Causas atribuidas a resultado insuficiente por estudiantes que no lograron nivel aceptable.





Resulta interesante ver que la casi totalidad de las respuestas que los estudiantes proveen a esta pregunta corresponden a causas que recaen en sí mismos y no referidas al docente.

- **¿Cuáles son las causas de que no todos los estudiantes hayan obtenido resultados suficientes en la Prueba?**

Cuando se pide a los estudiantes su opinión acerca de las razones por las cuales no todos los integrantes del grupo alcanzaron resultados de suficiencia, se encuentran respuestas ampliamente mayoritarias que refieren a la falta de estudio, de atención y/o de responsabilidad de los mismos (87.5%). Es interesante tener en cuenta que el porcentaje de estas respuestas es mayor al de estudiantes con niveles de suficiencia. Ello implica que varios de los jóvenes que tuvieron calificación insuficiente han manifestado al menos algunas de esas razones.

También se encuentran respuestas que refieren a poseer diversos estilos de aprendizaje, deficiencias del curso previo, u otras razones de tipo personal como falta de tiempo u otros motivos personales. Muy pocos son los casos en los que los estudiantes hacen mención a razones que no corresponden a los propios alumnos, como por ejemplo a que la propuesta fue muy difícil.

- **¿Que tipo de devolución se llevó a cabo?**

Por otra parte, se preguntó qué tipo de devolución se llevó a cabo luego de la prueba. La mayoría de los estudiantes reconoce que se ha realizado una devolución. Las respuestas indican que fue realizada en clase y que los docentes desarrollaron explicaciones que permitieran que los alumnos comprendieran las actividades, temas y conceptos en cuestión. En algunos casos las respuestas obtenidas indican que los profesores dieron consejos a los estudiantes, o que se preocuparon por aquellos que no rindieron en relación a los aprendizajes que en clase se habían evidenciado. En casi todos ellos se menciona también que los docentes formularon recomendaciones a los estudiantes, tendientes a mejorar los resultados. Igualmente, algunos estudiantes no reconocieron que se hubiera realizado devolución de la tarea. Todos ellos corresponden al mismo grupo, por lo que se presume que la devolución pudiera haber sido algo rápida o poco explícita. La tabla 2 resume los resultados encontrados.

Tabla 2. Tipo de devolución realizada por el docente

TIPO DE DEVOLUCIÓN REALIZADA	PORCENTAJE
Corrección en clase/Explicó para que entendiéramos	85,9%
Enfocado en errores	12,5%
No sabe / no responde	7,8%
Otras respuestas (*)	2,6%

(\*) Aclaró las dudas / dio consejos a alumnos / se preocupó porque no todos rindieron lo que podrían.

## 6 REFLEXIONES FINALES

Es posible considerar que la información recogida en este trabajo guarda una razonable correspondencia con las hipótesis planteadas. En primer lugar se ha puesto de manifiesto que los estudiantes atribuyen gran importancia a “los escritos” como instancias de evaluación. Por otra parte, puede decirse que la visión que estos poseen sobre la evaluación de aprendizajes está vinculada con la concepción de evaluación del docente. En la medida en que el docente explicita esta concepción, la visión de los estudiantes se aproxima más a estas concepciones.

Los alumnos reconocen que los fracasos en las evaluaciones se deben a carencias en los niveles de aprendizaje logrados sobre todo por causa de falta de compromiso, dedicación y estudio. En general identifican que las dificultades se encuentran centradas en los propios estudiantes y no en sus docentes ni en los instrumentos de recolección de información utilizados.

Para los alumnos la evaluación se lleva a cabo sobre todo por medio de escritos. Prevalen los mismos incluso en los docentes que indican que no los emplean como principal instrumento de información acerca de los aprendizajes. Sin embargo, entre ellos predomina la idea de que los profesores valoran aspectos actitudinales. Estas ideas resultan contradictorias entre sí.

Cuando se correlacionan las respuestas de los estudiantes con las concepciones halladas en los docentes en el trabajo anterior, se encuentra que:

- el escrito, como actividad de evaluación, ya sea realizada mensualmente o con otra frecuencia es considerada prácticamente por la totalidad de los estudiantes encuestados, como forma de conocer cuáles han sido los aprendizajes logrados en el período considerado;
- similares respuestas se encuentran en referencia a las pruebas semestrales, las cuales han sido realizadas en forma escrita;
- la menor cantidad de respuestas en este sentido se han dado en aquellos grupos cuyos docentes poseen una perspectiva amplia de la evaluación y la han explicitado a sus alumnos;
- los docentes han buscado llevar a cabo la(s) actividad(es) diagnóstico en modalidades diversas, y en ocasiones no se ha explicitado a los alumnos que las tareas formaban parte del mismo. Desde la perspectiva de estos, se perciben mayormente como actividades de diagnóstico aquellas tareas que se realizan en forma escrita.

Tener en cuenta la visión de los estudiantes en aspectos didácticos de relevancia, tal como lo es la evaluación de aprendizajes, constituye un imperativo para todo docente

que se precie de tal. Creemos que este trabajo puede contribuir a la reflexión de los profesores de Química en ese sentido y ser un insumo para la mejora continua de la enseñanza.

## BIBLIOGRAFÍA

Benia, I.; Franco, M.; Nieto, N.; Sebé, S. (2009). "Las pruebas de evaluación en química en el primer año de Bachillerato", Departamento de Química del Instituto de Profesores Artigas. Montevideo.

Benia, I.; Franco, M.; Nieto, M.; Sebé, S. (2013). *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Aportes y reflexiones sobre la educación en Química*. Grupo Magro. Montevideo.

Fernández March, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. España. Universidad de Murcia. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135> (consultado el 21 de agosto de 2018).

Leyva, Y. E. (2010). *Evaluación del aprendizaje: una guía práctica para educadores*. México. Universidad Nacional Autónoma de México. pp. 2-3. [https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia\\_evaluacion\\_aprendizaje2010.pdf](https://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf) (consultado el 14 de septiembre de 2018).

Perales, F.; Cañal, P. (2000). *Didáctica de las ciencias experimentales teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*. Editorial Marfil. Valencia.

Sosa, A., Capote, S. (2014). *Modelo tradicional vs enfoque por competencias*. Investigación llevada a cabo en año sabático. CES. Montevideo.

Tenutto, M; Brutti, C; Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias*. Conceptos y propuestas. La imprenta Ya. Buenos Aires.

Wiggins, G (1998). *Brindando devolución continua*. En *Educative Assesment. Designing assestments to inform a improve student performance*. Capítulo 3. San Francisco. Jossey-Bass. Traducido por Ravela y Viñas.

## SOBRE A ORGANIZADORA

**Edna Alencar de Castro** trabalha com Tecnologias Sociais de Inovação no campo da Etnomusicologia. Atuou como professora de Educação Musical, de Prática Coral e Instrumental durante 20 anos, tendo desenvolvido através do Projeto GRIOT - Os Cantos, As Caras e As Cores do Brasil, uma prática musical que alia o ritmo corporal percussivo à multiplicidade vocal com a contextualização matricial de etnicidades específicas de origem tupi, afro e lusófona. Esta prática se configurou numa Metodologia Decolonial para o Ensino de Música que tem sido difundida e consolidada por meio da criação do IMUD - Instituto Música e Diversidade, o qual dirige. É bacharel em Arquitetura e Urbanismo, bacharel em Piano com Licenciatura Plena em Música - UFRJ. Mestrado em Relações Étnico-Raciais na linha de pesquisa: Campo Artístico e Construção de Etnicidades CEFET/ RJ. Compõe, cataloga, investiga e decodifica elementos técnico-musicais matriciais contextualizados com expressões e manifestações rituais, religiosas e sociais. Membro da Associação Brasileira de Etnomusicologia – ABET e Investigadora oficial do Grupo de Investigación en Etnomusicologia del Circulo Amerindiano – GRECA em Córdoba / Argentina, pertencente ao Centro Studi Americanistici Circulo Amerindiano Onlus, com sede em Perugia / Itália.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Antisocial behaviours 99, 101, 102, 103

### C

Central única de trabajadores 1, 9, 13

Comunidad de aprendizaje 17, 18, 19, 22, 23, 25

Contemporaneidade 83

Convenios culturales 1, 6, 7, 10, 13, 14

Creche 35, 36, 38, 39, 42, 45, 46, 47

Cultura 2, 3, 4, 6, 10, 12, 15, 16, 19, 20, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 34, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 96

### E

Educação Musical 83, 87, 89, 98

Educación artística 1

Educadoras de infância 35, 36, 39, 40, 41, 48

Enseñanza 19, 22, 25, 26, 27, 29, 31, 33, 34, 49, 58, 63, 72, 73, 74, 82

Espejo de color 99, 100, 101, 102, 103

Estudiantes 1, 4, 7, 10, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81

Etnomatemática 26, 27, 28, 29, 33, 34

Evaluación de aprendizajes 71, 72, 74, 75, 76, 81

Evaluación del aprendizaje 49, 50, 52, 54, 57, 58, 82

Evidencias de desempeño 49, 50, 51, 52, 53, 56, 58

Exclusión 3, 20, 59, 60, 65, 66

### I

Identidade afro-brasileira 83, 88

Identidades profissionais 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 46, 47, 48

Inclusión 20, 59, 60, 64, 65, 66, 68

Intercultural 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 98

### L

Laboratorio 6, 11, 26, 27, 30, 34

## M

Metodologia Decolonial 83, 88, 91

Migrante 17, 18, 19, 23, 25

Modelos Matemáticos 26, 27, 29, 30, 31, 34

Multicultural 17, 18, 19, 20, 23, 25, 85, 88

## P

Práticas pedagógicas 17, 35, 36, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 47, 87, 89

Profesores universitarios 49, 53, 57

## Q

Química 17, 71, 74, 77, 82

## R

Rio de Janeiro (Brasil) 83

## S

School 49, 99, 100, 101, 102, 103

Significaciones sociales 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 69

Sports Dynamic 99

## T

Teatro 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 51, 94

## U

Universidad 1, 2, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 25, 26, 27, 49, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 82, 100

## V

Visiones de los estudiantes 71



**EDITORA  
ARTEMIS**