

Evaluación del Grado de Satisfacción de los Profesores de Matemáticas del Estado de Río de Janeiro con el Curso de Formación Continua Ofrecido por la Fundación CECIERJ¹ : un estudio piloto

- ▶ Angela Carrancho da Silva *
 - ▶ Elizabeth Ramalho Soares Bastos **
 - ▶ Carmen Granja da Silva Rodrigues ***
 - ▶ Regina C. da Silva ****
 - ▶ Ana Maria Feydit Brito *****
-

Resumen

Este estudio presenta los resultados de un estudio de evaluación centrado en el usuario en el grado de satisfacción de los profesores participantes se mantienen en un curso de educación continua ofrecida por la Fundación en colaboración con CECIERJ SEEDUC / RJ para profesores de matemáticas de la situación educativa del Estado de Río de Janeiro. La evaluación es parte de un comité de evaluación del proyecto emancipador desarrollado por Extension Foundation CECIERJ y se dirigió a las categorías de evaluación: didáctico-pedagógico, intervención pedagógica (tutoría); cursos, el medio ambiente virtual (VLE), la interactividad y la evaluación. Para este estudio sólo se

¹ CECIERJ – Fundación Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro
* Doctorado en Educación Ciencia y Tecnología, Universidad Estadual de Campinas–UNICAMP; Profesora Adjunta, Universidad del Estado de Río de Janeiro–UERJ; Investigadora del Programa de Posgrado en Evaluación de la Fundación Cesgranrio. E-Mail: angelacarrancho@glo.com.
** Doctorado en Ingeniería de Producción, Universidad Federal de Río de Janeiro–UFRJ; Coordinadora del área de Informática Educativa de la Directiva de Extensión de la Fundación CECIERJ/Consortio CEDERJ. E-mail: bethbastos@cederj.rj.gov.br.
*** Máster Profesional en Evaluación, Fundación Cesgranrio; Docente del Área de Informática Educativa, Fundación CECIERJ/ SEEDUC– RJ. E-mail: cgranja@gmail.com.
**** Máster de Psicología Social – UGF; Profesora Titular, Facultad de Educación–UERJ; Coordinadora de la Asignatura de Consortio CEDERJ y Participante del equipo de Evaluación del Programa de extensión de la Fundación CECIERJ. E-mail: reguerj@globo.com.
***** Alumna del Máster en Evaluación, Fundación Cesgranrio; Consortio Brasileño de Acreditación – CBA. E-mail: anafeydit@gmail.com.

presentan los resultados para los profesores de matemáticas, aunque el programa se ha centrado también los profesores de la red portuguesa.

Palabras clave: Educación Continua. Red de Educación. Evaluación. La evaluación crítica.

Avaliação do Grau de Satisfação dos Professores de Matemática do Estado do Rio de Janeiro com o Curso de Formação Continuada Oferecido Pela Fundação CECIERJ : um estudo piloto

Resumo

O presente artigo apresenta os resultados de um estudo avaliativo centrado no usuário sobre o grau de satisfação dos professores cursistas realizado em um curso de formação continuada oferecido pela Fundação CECIERJ em parceria com a SEEDUC/RJ para professores de Matemática da rede estadual de educação do Estado do Rio de Janeiro. O projeto de avaliação emancipatória foi desenvolvido pela diretoria de extensão da Fundação CECIERJ e abordou as seguintes categorias avaliativas: organização didático-pedagógica; mediação pedagógica (tutoria); material didático; o ambiente virtual (AVA); interatividade e avaliação. Para este estudo são apresentados apenas os resultados referentes aos professores de Matemática, embora o programa tenha como foco, também, os professores de Língua Portuguesa da rede.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação em rede. Avaliação. Avaliação emancipatória.

Evaluation of the Degree of Satisfaction of Math teachers of the State of Rio de Janeiro with the Continuous Training Course offered by the CECIERJ Foundation : a pilot study

Abstract

This study presents the results of a user-centered evaluation on the degree of Mathematics teachers' satisfaction held in a continuous training course offered by the CECIERJ Foundation in partnership with SEEDUC / RJ in the education network of the State of Rio de Janeiro. This study is part of an emancipator evaluation project developed by the CECIERJ Foundation's extension board and addressed the following evaluation categories: didactic-pedagogic

(tutoring); didactic material; virtual environment (VLE), interactivity and assessment. This study only employed the results regarding mathematics teachers, although the program also focuses on the portuguese teachers network.

Keywords: Continuous training. Education network. Evaluation. Emancipatory Evaluation.

Introducción

Principios orientadores de la evaluación

El presente artículo conlleva los resultados de una evaluación hecha entre el Máster Profesional en Evaluación de la Fundación Cesgranrio y el equipo de evaluación de la Fundación CECIERJ. Aunque investigación y evaluación, a menudo, se confundan y también sean confundidas, las dos coexisten, pero no son la misma cosa, como lo confirman algunos estudiosos de la evaluación.

La investigación busca generalizar, la evaluación es *ad hoc* (aquí y ahora); el investigador es un individuo curioso, el evaluador es un individuo preocupado; la investigación enfatiza las variables, la evaluación, los valores; la investigación busca establecer relaciones, la evaluación busca juzgar; la investigación termina concluyendo, la evaluación termina recomendando; la investigación descubre el mundo, la evaluación mejora el mundo (Worthen and Sanders, 2004; Cronbach, 1963).

Con el objeto de tejer algunas consideraciones sobre convergencias y divergencias en el área de la investigación y la evaluación, Penna Firme (2012) asegura que:

A pesar de las diferencias de sus propósitos, evaluación e investigación son, a menudo, confundidas. Vale subrayar que ambas son procesos en los cuales se usa la investigación sistemática, aunque los fines sean distintos. La evaluación se destina a juzgar el valor de algo en determinados contextos; la investigación se destina al estudio de fenómenos y las relaciones entre variables relevantes para dichos fenómenos. Así, los dos procesos se asemejan ya que tienen la metodología sistemática como herramienta, pero se alejan en sus finalidades o propósitos. Esa superposición de la metodología entre los dos procesos puede originar confusión de identidad entre ellos, si se los ve desconectados de sus fines. Tales distorsiones pueden ocasionar graves consecuencias tanto para el investigador como para el evaluador. Un profesional que conduzca una evaluación dentro de un marco conceptual de investigación puede llegar a resultados inútiles. Y viceversa, conducir una investigación con la expectativa de poder formular juicios de valor puede representar una actitud tendenciosa y poco confiable. (p.2)

Así, es fundamental que el profesional que trabaje en las dos sepa distinguir una de otra, distinción que, como asevera Penna Firme (2012) traerá beneficios “para los que actúan en la práctica, los que estudian la práctica y los que deciden sobre la práctica, distinguir la investigación y la evaluación, lo que va a originar beneficios para los que actúan en la práctica, los que estudian la práctica y los que deciden sobre la práctica”. (p.62)

La búsqueda especializada revela que la investigación y la evaluación han convivido e incluso dividido espacios en el campo académico. Sin embargo, la evaluación, principalmente en Brasil, todavía se presenta poco sistematizada y, en algunas áreas, incluso es rechazada, posiblemente en función de cómo se usaron sus resultados. También en el espacio de convivencia, es importante señalar que los investigadores apoyan sus investigaciones en sus campos de conocimiento, es decir, esa acción depende única y exclusivamente de la autonomía del investigador. Ya en el campo de la evaluación, el evaluador precisa expandir su campo en búsqueda de una amplia gradación de matices de diferentes concepciones para responder sus planteos evaluativos que, a su vez, se originan en los intereses del público cliente. Bajo esta óptica, la evaluación no posee la misma autonomía que el investigador en la determinación del área disciplinar de referencia. Por esta razón es importante que el evaluador se exponga a una variedad de metodologías y técnicas aplicables a los planteos evaluativos considerados para evaluar. Penna Firme (2012, p.66) asevera que “el evaluador tiene su foco laboral en el desarrollo de metodologías evaluativas para la solución de problemas en distintas áreas de conocimiento, ya que la evaluación no posee un cuerpo teórico determinado como en la investigación. Por el mismo camino, se puede verificar en el documento elaborado por el *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1994) sobre las competencias del evaluador que tal profesional debe preocuparse con la gran variedad de métodos y técnicas apropiadas para cada situación, para poder llegar al descubrimiento de la realidad sobre la cual formulará juicios de valor, en sintonía con los *standards* de utilidad, viabilidad, ética y precisión.

Aunque éste no sea un artículo sobre las diferencias y semejanzas entre la investigación y la evaluación, es importante destacar algunos aspectos que aproximan y alejan los dos campos para que al lector le quede claro que éste es el fruto de una

evaluación y no de una investigación, de ahí la ausencia de un marco teórico que fundamente la acción. Por otro lado, como toda evaluación exige, se creó una metodología evaluativa especialmente para el objeto focalizado, es decir, el curso de formación continuada para profesores de matemáticas de la red Provincial de Río de Janeiro, SEEDUC/RJ, que la Fundación CECIERJ ofrece.

La Práctica en Evaluación

La Fundación Cesgranrio posee más de tres décadas de existencia y ya consolidó larga experiencia en el campo de la Evaluación, desde la realización de Exámenes de Selectividad y Concursos Públicos hasta la elaboración y realización de proyectos de evaluación de sistemas educacionales, de instituciones y programas en diversas áreas tales como educación, salud, desarrollo social y empresarial. Toda esa experiencia acumulada, además de la competencia de su cuerpo técnico, permitió la creación del Curso de Máster Profesional en Evaluación, con característica multidisciplinar. El principal objetivo es formar profesionales de Evaluación capaces de planificar, conducir, relatar y utilizar la evaluación de sistemas, de programas, de instituciones y de materiales. El Curso pretende formar evaluadores actualizados en avances teóricos, metodológicos y prácticos del área, que desarrollen las competencias necesarias para la actuación profesional.

La estructura curricular del Curso de Máster Profesional en Evaluación refleja la multidisciplinariedad. El núcleo común se compone de 4 asignaturas obligatorias que le sirven al máster como base para planificar, desarrollar y relatar evaluaciones o estudios evaluativos. Con respecto a las asignaturas electivas, por ser de libre elección de los alumnos, su oferta depende de las necesidades de ahondamiento de cierto grupo de alumnos de cada aula. El alumno del máster debe cursar 3 asignaturas electivas. Dentro del llamado Seminario está la Práctica de Evaluación que es obligatoria. Con ella los alumnos tienen la vivencia del proceso evaluativo, en sus diferentes etapas, familiarizándose con los procedimientos necesarios para la conducción de evaluaciones. Además, los alumnos del máster deben cursar el Seminario de Orientación de Proyecto de Evaluación por lo menos por 2 cuatrimestres.

La estructura curricular del Máster Profesional proporcionó el trabajo conjunto entre la Fundación Cesgranrio y la Fundación CECIERJ, ya que una de las autoras del

artículo, además de ser investigadora de la Fundación Cesgranrio es también becaria de la Fundación CECIERJ para coordinar el equipo de evaluación de la Extensión

La práctica que abrigó esa evaluación es la Evaluación de la Formación Continuada en Ambientes Virtuales de Aprendizaje. Los alumnos del Máster eligen la práctica según su foco de interés. En esta evaluación, una de las autoras es egresada del Máster de la Fundación Cesgranrio, otra es alumna del Máster, las demás componen el equipo de Evaluación de la Fundación y la Doctora Elizabeth Bastos es Directora de la Extensión de la Fundación, y, por lo tanto, la mayor interesada en los resultados de esa evaluación que además de toda una metodología especialmente diagramada, sus instrumentos fueron elaborados a partir del marco teórico pertinente y aprobados por especialistas del área. Aunque este estudio sea fruto de un trabajo de Máster, es también y fundamentalmente fruto de una evaluación encomendada, como proponen las actuales directrices para programas de Máster Profesional, es decir, la estrecha relación entre la acción académica y el mundo del trabajo.

Fundación CECIERJ / Extensión – El escenario de la Evaluación

Formación Continuada de Profesores de la red provincial de enseñanza

La formación continuada se constituye en una estrategia que tiene por objeto mantener al profesor actualizado frente a las urgencias del mundo contemporáneo, en búsqueda de la calidad de la enseñanza que garantice la inserción del alumno como ciudadano en la sociedad de la información y del conocimiento. La formación continuada se torna fundamental, como política pública, en el sentido de estimular al docente a tener como hábito la investigación, la reflexión sobre su práctica pedagógica y poder desarrollar una identidad profesional. Existen aspectos convergentes entre los estudios nacionales e internacionales sobre el concepto de formación continuada del profesional de la educación, articulada con la formación inicial como derecho y no como suplencia y garantizada como política educacional. Autores como Nóvoa (1992) y Arroyo (1989), referenciados por la Asociación Nacional por la Formación de los Profesionales de la Educación (ANFOP) defienden esa concepción de educación continuada de la siguiente forma:

La formación de profesores debe constituirse en un proceso de educación continuada, de responsabilidad del individuo, del Estado y de la sociedad. Los dos sistemas de enseñanza – estatal y particular -

deben asumir esa continuidad del proceso de formación de profesores para asegurar, a través de recursos propios, las estructuras necesarias para su viabilidad y así poder vincular esta formación a los planes de carrera (CONARCFE, 1994, p. 23).

La naturaleza compleja de la educación formal tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje un gran desafío. Por lo tanto, la formación continuada, como proyecto de políticas públicas en educación, abre espacio para que el profesor enriquezca sus prácticas pedagógicas, a partir de la actualización de sus conocimientos y pueda compartir con sus pares y desarrollar una mentalidad crítica sobre su profesión. En este sentido, el equipo de la Directiva de Extensión de la Fundación CECIERJ–SECT – actúa en la formación continuada en red para profesionales de la educación del Estado de RJ, con especial atención al proceso de actualización de profesores de la enseñanza básica, ofreciendo, desde 2000, cursos de actualización y perfeccionamiento y ampliando la oferta de plazas en cursos de graduación y posgrado en el Estado de Río de Janeiro.

La SEEDUC y la Fundación CECIERJ, a partir de la implementación del Currículo Mínimo por la SEEDUC, elaboraron, juntos, un programa de formación continuada para los profesores que contempla las demandas del Currículo Mínimo en la vida cotidiana del aula, a través de diferentes acciones, entre ellas la elaboración de Planes de Trabajo con el objeto de ejercitar y estimular la autonomía y la crítica de la práctica pedagógica del profesor. Durante el proceso se definió una carga horaria de 160 horas, lo que corresponde a un Certificado de Perfeccionamiento. Aunando la credibilidad, la experiencia y la pericia de las Universidades del Consorcio CEDERJ, la propuesta progresó y ellas ofrecieron más 200 horas, valorizando al profesor cursista con un Certificado de Posgrado *Lato Sensu* emitido por instituciones federales y provinciales de educación.

El curso privilegió los recursos de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC), utilizó la plataforma *MOODLE*, redes sociales y tutoría virtual. Además de los recursos de la TIC, la formación también contó con encuentros presenciales, ofreciendo un módulo de acogimiento. El curso de formación continuada tiene por objeto ofrecer al profesor/cursista la ampliación de los conocimientos teóricos a partir del currículo mínimo de cada asignatura y la contribución efectiva para cambios en su práctica

pedagógica que resulten en la calidad del proceso enseñanza–aprendizaje y de las relaciones sociales en el espacio escolar.

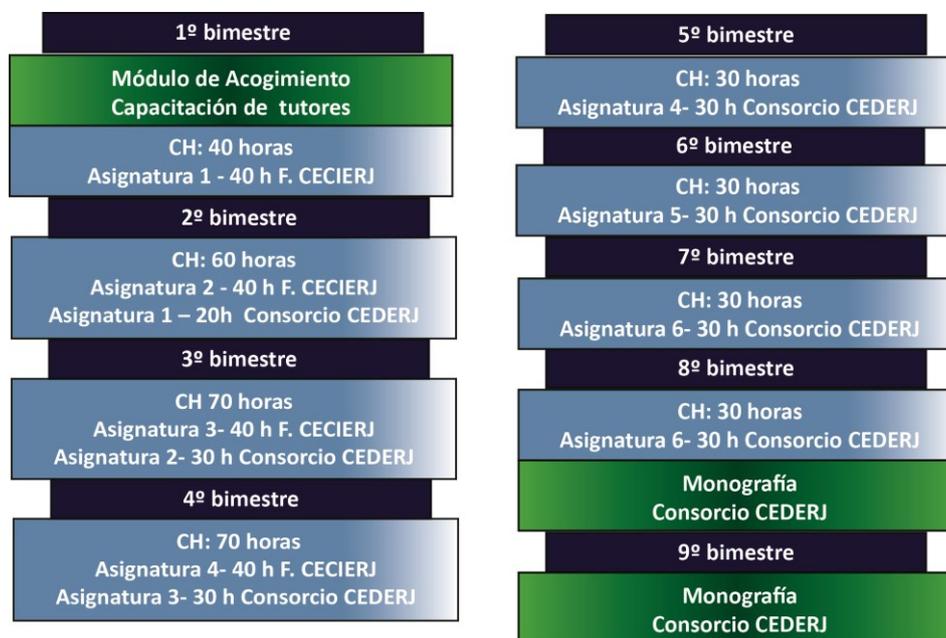
1. Público Meta, Beneficiarios y Grado de Cobertura

La primera etapa de la formación contempló a los profesores de Lengua Portuguesa y de Matemáticas del 9º grado de la Enseñanza Fundamental y el 1º año de la Enseñanza Media; totalizando, aproximadamente, 3.700 profesores cursistas. Los cursos fueron ofrecidos fueron de modalidad semipresencial, abarcando todo el Estado de Río de Janeiro.

1.1. Metodología Utilizada

Los profesores cursistas de Lengua Portuguesa y de Matemáticas fueron recibidos en el módulo de acogimiento, después cursaron las asignaturas correspondientes al curso de Perfeccionamiento. La figura 01 muestra la dinámica de los cursos ofrecidos.

Figura 1: Dinámica del Curso de Posgrado *Lato Sensu* suministrado por la Fundación CECIERJ y el Consorcio CEDERJ en Portugués y Matemáticas.



El profesor cursista que complete la carga horaria de 180 horas, habiendo cumplido las 160 en asignaturas de acompañamiento del Currículo Mínimo, podrá solicitar el Certificado de Perfeccionamiento emitido por la Fundación CECIERJ y una de las

universidades consorciadas. En caso de que cumpla 360 horas y prepare la monografía, tendrá el Certificado de Especialista emitido por una de las universidades consorciadas. La monografía tratará sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje vivenciado por el profesor con sus alumnos. Además de los recursos de la Tecnología de la Información y Comunicación el curso también contó con encuentros presenciales, englobando un conjunto de distintas actividades, reuniones pedagógicas, intercambios con los pares, en fin, un conjunto de elementos que ofrezcan oportunidades de información, reflexión, discusión e intercambios para el perfeccionamiento profesional.

El proyecto se dividió en las siguientes etapas: a) Módulo de Acogimiento suministrado por la Fundación CECIERJ; b) curso de Perfeccionamiento en Enseñanza de Lengua Portuguesa/Literatura y Curso de Perfeccionamiento en Enseñanza de Matemáticas suministrados en conjunto por la Fundación CECIERJ y por las Universidades del Consorcio CEDERJ; y c) Curso de Especialización para las dos asignaturas.

2. Módulo de Acogimiento

En este módulo el profesor/cursista puede conocer su ambiente virtual de aprendizaje – *MOODLE* – y aprender a utilizar las herramientas necesarias para su mejor desempeño durante el curso: establecer su perfil, constituir grupos de estudio, trabajar con *downloads* y *uploads* de archivos, participar de foros y utilizar herramientas síncronas de mediación en línea. El profesor se conecta al Portal Conexión Profesor de la SEEDUC, donde encuentra su Aula Virtual y sus compañeros de formación continuada.

2.1. Las asignaturas de 40 horas en Lengua Portuguesa/Literatura y en Matemáticas suministradas por la Fundación CECIERJ

Se ofrecieron 4 asignaturas de 40 horas en Lengua Portuguesa/Literatura y en Enseñanza de Matemáticas, en la modalidad semipresencial, en los primeros cuatro bimestres, simultáneamente con las cuatro asignaturas de 30 horas de cada área ofrecidas por las Universidades. Los Currículos del 9º grado de la Enseñanza Fundamental y el 1º Año de la Enseñanza Media sirvieron de base para la formación de estas asignaturas de 40 horas, que fueron precedidos por el módulo de acogimiento.

Durante la primera etapa del curso, una red de discusión acompañó al profesor y a través de ella lo invitaron a reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza y del aprendizaje del módulo estudiado así como el plan de trabajo sugerido. En esta etapa el profesor tuvo a su disposición estudios de caso en gestión de aula, para que pudiera aumentar su capacidad de aplicar conocimientos y dominarlos en la ejecución de actividades en el aula. Después lo invitaron a suministrar, en el aula, el contenido modular, siempre integrado a una red de discusión para compartir la práctica pedagógica. Para finalizar, el profesor realizó una evaluación de la aplicación de esta metodología en el aula, proponiendo las modificaciones/inclusiones necesarias para que futuramente se las disponibilice en un banco de objetos educacionales.

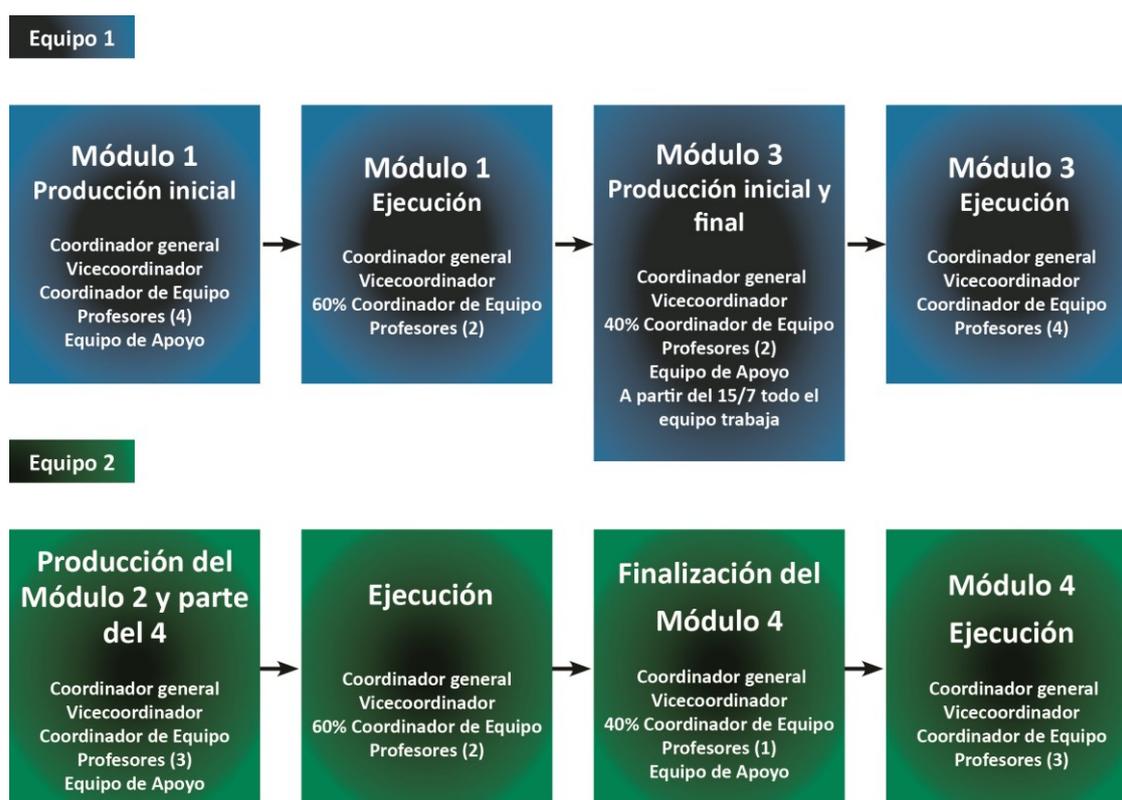
La propuesta de confección del material didáctico fue estructurada en la investigación y evaluación de materiales didácticos disponibles en sitios cualificados, tales como: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>, <http://www.ciencia.iao.usp.br/>, <http://www.diaadia.pr.gov.br>, <http://webeduc.mec.gov.br>, <http://crv.educacao.mg.gov.br>, www.ccead.puc-rio.br/, <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/>, <http://teca.cecierj.edu.br>.

Después de elegir los materiales didácticos (contenidos y objetos educacionales), los equipos de Lengua Portuguesa/Literatura y de Matemáticas prepararon las orientaciones pedagógicas y el plan de trabajo para cada módulo. Las cuales se elaboraron según especificaciones a seguir: i) guías con contenidos y objetos educacionales ofrecidos con niveles relacionados al contenido/práctica, sin jerarquizar el conocimiento, pues la presentación de complejidad será horizontal (estas guías podrán utilizarse en la formación del profesor cursista); ii) guías con contenidos y objetos educacionales más flexibles, atendiendo especificidades del profesor, de la escuela o el nivel de conocimiento de los alumnos (podrán utilizarse para suministrar el contenido de las aulas); iii) guías con contenidos y objetos educacionales ofrecidos con niveles relacionados al contenido/práctica, sin jerarquizar el conocimiento, pues la complejidad será horizontal (estas guías podrán utilizarse en la formación del profesor cursista y su alumno).

Esta metodología implicó la preparación y aplicación de los módulos de Lengua Portuguesa/ Literatura y de Matemáticas para dos niveles de enseñanza de la red provincial en dos áreas. Para vencer el desafío de preparar a tiempo el material

didáctico y ofrecer la necesaria competencia para suministrar las asignaturas se organizaron dos equipos por cada nivel en cada área del conocimiento (Figura 2): i) el equipo 1 se responsabilizó por la preparación de los módulos/asignaturas 1 y 3: material didáctico para completar lagunas del conocimiento, capacitación en contenido y preparación del plan de trabajo. Lo constituyeron los coordinadores, 4 profesores, 72 tutores y el equipo de apoyo. Éste último lo forman profesionales del Departamento de Medios Digitales de la Fundación y es responsable por la investigación de materiales didácticos en sitios reconocidamente credenciados; ii) el equipo 2 se responsabilizó por la preparación de los módulos/asignaturas 2 y 4, con las mismas tareas descritas antes. Lo constituyen los coordinadores, 3 profesores, 72 tutores y el equipo de apoyo.

Figura 2: Flujo de producción de material didáctico y su ejecución en el aula por dos Equipos de la Fundación CECIERJ responsables por la preparación de 4 módulos para un área del conocimiento y para un año.



A lo largo de cada ciclo, se le ofrece al profesor/cursista contenido, estrategias didácticas y prácticas de evaluación y un Plan de Trabajo que guía su actuación en el aula. El mediador pedagógico evalúa dicho plan, ofrece algunas sugerencias para su

perfeccionamiento; después el profesor aplica su Plan de Trabajo acompañado de cerca por el mediador pedagógico, por medio de dos foros regulares donde se le motiva a intercambiar experiencias con los compañeros del curso. Al final del período de ejecución de cada plan, se invita al profesor a reenviar su Plan de Trabajo perfeccionado, a partir de una reflexión sobre la experiencia desarrollada junto a los alumnos. Dicho plan reformulado, para evaluación final y aprobación, se asume como un material didáctico de calidad, que deberá ser compartido con todos los profesores de la red en un Banco de Materiales que funcionará como un repositorio público.

2.2. Asignaturas de 40 horas en Matemáticas suministradas por la Fundación CECIERJ

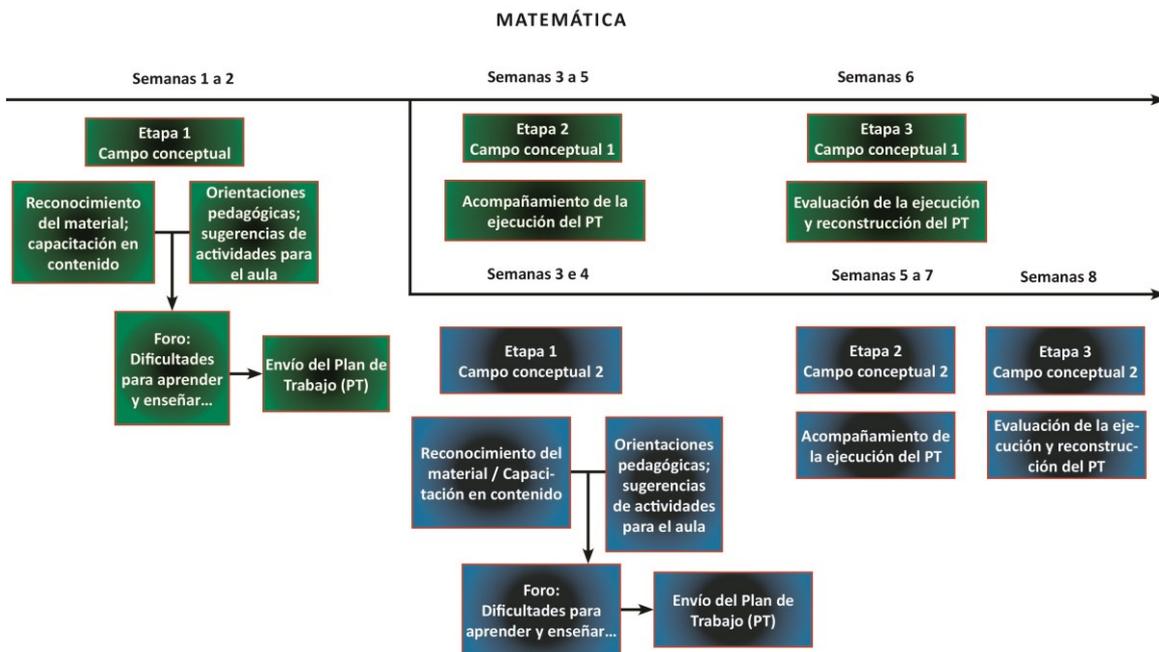
El Currículo Mínimo de Matemáticas se divide en cuatro campos conceptuales, a saber: numérico aritmético, algébrico simbólico, geométrico y de la información. Anteriormente cada área conceptual se destinaba a un bimestre del año lectivo, lo que estimulaba, aunque de modo indirecto, la falta de percepción de la articulación entre ellos.

En la propuesta curricular estadual, divulgada en febrero de 2012, los contenidos de los campos conceptuales se distribuyen a lo largo de todo el año lectivo, de modo que, en cada bimestre, se trabajarán dos de ellos de manera secuencial y articulada. En las raras ocasiones en que ocurre un tercer campo conceptual en el bimestre, éste refleja una articulación directa entre los dos primeros, como una aplicación.

La metodología de trabajo se desarrolló de manera que respetara el orden cronológico del Currículo Mínimo y el Calendario lectivo de 2011/2012, estableciendo un paralelo entre el curso de formación continuada del profesor y su práctica en el aula. La Figura 3 ilustra el trabajo con dos campos conceptuales en un bimestre. El profesor fue capacitado en contenido, estrategias didácticas y prácticas de evaluación a lo largo de las dos primeras semanas de trabajo con cada campo, y, al fin de esas dos semanas, presentó su plan de trabajo para aplicación de los contenidos en el aula. El mediador pedagógico evalúa ese plan y hace sugerencias para su ejecución. En las dos o tres semanas siguientes, de acuerdo con el contenido (en la figura se supuso el tiempo de ejecución de tres semanas), el profesor aplica el plan de trabajo y es acompañado de cerca por el mediador pedagógico, por medio de un foro en que puede intercambiar

experiencias con los compañeros de curso. Al final del período de ejecución del plan, invitan al profesor a reevaluarlo basado en el éxito o no que haya experimentado en su práctica. Esa reflexión ocurre con el apoyo del medidor, y entonces, el profesor envía su plan reformulado que se disponibiliza a todos los profesores de la red. Ese proceso es cíclico y el trabajo con dos campos se realiza, en el curso de formación continuada, de modo paralelo, a partir del fin de la primera etapa del primer campo conceptual.

Figura 3: Metodología del Curso de Formación Continua en Matemáticas.



Para que no ocurriera un momento de intersección entre el trabajo con tres campos conceptuales, se previó una semana de pausa en las actividades virtuales, en que ocurrieran encuentros presenciales para la consolidación del trabajo y el desarrollo de actividades específicas, como talleres de análisis de errores, desarrollo de material didáctico, elaboración y evaluación de ítems etc.

2.3. Mediación: Tutoría *en red* de las áreas de Matemáticas suministradas por la Fundación CECIERJ

La modalidad de tutoría fue en línea y, en el proceso de selección para tutores, se dio prioridad a los profesores Máster de la red estatal de enseñanza y de los Colegios de Aplicación (también estatales). La carga horaria semanal fue de 20 horas y la relación

tutor/alumno fue de 1/30. Para atender adecuadamente a la demanda del proyecto fue necesario una sólida capacitación del tutor en la práctica cotidiana del aula del profesor/cursista y en el Currículo Mínimo por la SEEDUC. La capacitación se efectuó en dos momentos: una capacitación inicial con duración prevista de 3 semanas y una capacitación permanente a lo largo de la ejecución del proyecto. La capacitación continuada de los tutores se realizó a través de un Foro Permanente de Tutores con lanzamiento de tópicos sobre las dificultades/soluciones encontradas durante la práctica de la mediación/tutoría, discusión sobre los contenidos del Currículo Mínimo que se suministraron a lo largo del proyecto y textos seleccionados sobre pedagogía, enseñanza a distancia y tutoría. Se realizaron también encuentros presenciales, con fechas definidas por las coordinaciones de área y de tutoría para dirigir y orientar los trabajos.

2.4. Plan de Evaluación del Nivel de Satisfacción de los Profesores/Cursistas

La práctica sistemática de la Evaluación Emancipatoria contribuye para el desarrollo de la capacidad del sujeto de participar, con autonomía, en su sociedad. Se destacan, como orientadores de este Plan de Evaluación, el carácter participativo e inclusivo del proceso evaluativo que comprende la Evaluación como una herramienta auxiliar del aprendizaje para todos los integrantes del proceso, siguiendo el modelo de etapas de planificación, ejecución y análisis/ divulgación de los resultados de la evaluación. Es importante señalar que los procesos evaluativos deben presentar un abordaje pluralista, que abarque aspectos cualitativos y cuantitativos, centrados en las relaciones entre la acción y la lógica de los actores.

Por lo tanto, el Plan de Evaluación propone un diálogo abierto con los Coordinadores de cada Asignatura, así como escuchar a los cursistas, con el objeto de acompañar la satisfacción del profesor durante todo el proceso de implementación de los cursos y, a partir de la respuesta de las evaluaciones, proponer acciones que garanticen la adecuación del trabajo de formación continuada ofrecido por la Fundación CECIERJ a la realidad de los profesores/cursistas de la SEEDUC/RJ.

2.5. Evaluación – rumbo a la emancipación

La evaluación es una actividad que integra nuestra vida cotidiana. Pensar en evaluación siempre remite a realizar opciones que involucren de manera más formal o informal criterios, metodologías y planificaciones.

La elección de este o aquel camino se guía tanto por el objeto que será evaluado como por las concepciones del evaluador y sus equipos en consonancia con las audiencias. En el campo de la educación, Saul (1988), basada en autores como Freire (1967, 1997), Adorno (1971), Piaget (1973), Foucault (1977) y Habermas (1990), define la evaluación emancipatoria como:

un proceso de descripción, análisis y crítica de una determinada realidad, con el objeto de transformarla. Se destina a la evaluación de programas educacionales o sociales. Está situada en una vertiente político-pedagógica cuyo interés primordial es emancipador, es decir, libertador, con la finalidad de provocar la crítica, de modo que libre al sujeto de condicionamientos deterministas. El compromiso social de esta evaluación es hacer que las personas directa o indirectamente involucradas en una acción educacional escriban su propia historia y originen sus propias alternativas de acción (SAUL, 1988, p. 61).

Saul (1995) fundamenta la evaluación en tres corrientes teórico-metodológicas; la primera se caracteriza como “Evaluación democrática”; la segunda es la “Crítica institucional y creación colectiva” y la tercera es la “Investigación participante”.

Según la autora (1995), la evaluación emancipatoria posee dos objetivos básicos: iluminar el camino de la transformación y contribuir para la autodeterminación del público interesado en sus resultados.

El primer objetivo señala el comprometimiento de dicha evaluación con el futuro a medida que busca la transformación a partir del autoconocimiento y de la crítica de la realidad. El segundo objetivo aclara que, a través de la conciencia crítica, el hombre imprime una dirección a sus acciones en los contextos en que se ubica de acuerdo con valores que elige y con los cuales se compromete. El sujeto sometido a la evaluación emancipatoria es capaz de participar y construir en su sociedad dentro de un proceso con mayor autonomía.

Freire (1955) se acerca a la visión de Saul al afirmar que la evaluación es emancipatoria por ubicar al ser humano como históricamente constituido y, justamente por eso, pasible de reconstrucción y transformación, principalmente, cuando es mediada por el diálogo. Sobre las características fundamentales del evaluador en la perspectiva emancipatoria, Saul (1995, p. 62-63) afirma que:

la experiencia en las áreas de investigación y evaluación, particularmente en evaluaciones de estilo cualitativo y participante, es requisito necesario para el evaluador que se propone conducir evaluaciones en el paradigma de la evaluación emancipatoria. Junto con esa experiencia, es necesario que reúna habilidades de relación interpersonal, ya que la propuesta enfatiza, en todos sus momentos, el trabajo colectivo.

Sobre la evaluación y el papel del evaluador, Penna Firme (1994, p. 6) enfatiza que:

el momento se presta más para innovar en evaluación que reproducir tradicionales modelos, (...) es bajo esa perspectiva que se hace necesario, entre los estudiosos e interesados de la evaluación, el ejercicio pleno de la capacidad crítica, porque tendencias, que son avances, y tendenciosidades, que son retrocesos, conviven en la teoría y, sobre todo, en la práctica.

En función de las características de Saul (1995) presentadas para esta propuesta de evaluación, cuyos conceptos básicos son la emancipación, la decisión democrática, la transformación en consonancia con los compromisos sociales y la crítica educativa, esta coordinación de evaluación optó por elaborar una metodología evaluativa que contemple los supuestos de una evaluación emancipatoria. La evaluación del nivel de satisfacción de los profesores/cursistas de Matemáticas con los cursos de Formación Continuada de la Fundación CECIERJ se constituye en un estilo evaluativo piloto que integra la primera etapa del proceso evaluativo. Es importante señalar que en este estudio el concepto de satisfacción se refiere a los términos de la expectativa y de la percepción que los profesores/cursistas tuvieron de los servicios recibidos. De este modo, este estudio evaluó sólo la percepción que los cursistas tuvieron sobre el curso ofrecido. La opción por este abordaje evaluativo se justifica en la medida en que la opinión del cursista, es decir, del profesor capacitado, concursado y autorizado para el cargo que ocupa, es de absoluta importancia para la legitimación de la calidad de la formación continuada ofrecida por la Fundación CECIERJ.

2.5.1. Sobre el abordaje evaluativo

Como ya se señaló anteriormente, al analizar la literatura correspondiente, se observa que las definiciones de evaluación son diversificadas, reflejando las diferentes concepciones de los autores. Entre las posibles concepciones, se considera que la evaluación: (a) tiene por finalidad verificar si se alcanzaron los objetivos establecidos (TYLER apud VIANNA, 2000); (b) es una determinación de valor o mérito (SCRIVEN, 1967); (c) sirve para auxiliar la toma de decisión (STUFFLEBEAM, 1981); y (d) contribuye para promover la mejora del objeto evaluador (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004). Para Worthen, Sanders y Fitzpatrick (2004, p. 38): "Evaluación es identificación, aclaración y aplicación de criterios defensables para determinar el valor (valor o mérito), la calidad, la utilidad, la eficacia o la importancia del objeto evaluado en relación con esos criterios". Según Chianca (2001, p.16), la evaluación es:

la recolección sistemática de informaciones sobre las acciones, las características y los resultados de un programa, y la identificación, aclaración y aplicación de criterios, pasibles de ser defendidos públicamente, para determinar el valor (mérito y relevancia), la calidad, utilidad, efectividad o importancia del programa que está siendo evaluado en relación con los criterios establecidos, originando recomendaciones para mejorar el programa y las informaciones para rendir cuentas a los públicos interno y externo del programa del trabajo desarrollado.

A partir de las definiciones presentadas, se puede destacar que toda evaluación supone los siguientes aspectos: (a) la recolección ordenada de informaciones importantes; (b) la definición y la implantación de parámetros para obtener el valor, calidad, utilidad, efectividad e importancia del programa en cuestión y; (c) el uso de los resultados de la evaluación por medio de la generación de propuestas que tengan por objeto el perfeccionamiento del objeto evaluado y de informaciones con la finalidad de rendir cuentas a los individuos y a las entidades interesadas. Esos aspectos diferencian la evaluación de la investigación evaluativa. Como afirman CHIANCA, MARINO y SCHIESARI (2001, p, 16), mientras la investigación evaluativa pretende la "*generación de conocimiento, test de teorías, establecimiento de la 'verdad' y/o generalizaciones en el tiempo y en el espacio*", la evaluación está comprometida con el originar de informaciones que ayuden en la toma de decisiones de forma que se perfeccionen programas ya establecidos y orienten el desarrollo de programas futuros.

El presente estudio evaluativo se fundamentó en el abordaje centrado en usuarios/consumidores con el objeto de perfeccionar el curso de formación continuada ofrecido por la Fundación CECIERJ, teniendo en cuenta la visión de los cursistas. El objetivo de la evaluación centrada en el consumidor/usuario es fundamentalmente la emisión de juicios de valor informando el mérito y/o valor de un determinado objeto – en el caso específico de este estudio, el curso en pantalla. La evaluación se puede realizar con el objeto de una mejora (en una perspectiva formativa) o con el fin de emisión de un juicio de valor final (en una perspectiva sumativa). De ese modo, los datos pueden usarse en una o en otra situación, pues lo que distingue la evaluación formativa de la evaluación sumativa no es la naturaleza de la información recogida, sino la forma como será utilizada.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfields (2007 apud WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004), el énfasis de este abordaje se basa tanto en las necesidades como en la defensa de los usuarios. Los profesores cursistas son los usuarios efectivos del programa de formación continuada de la Fundación CECIERJ. El Cuadro 1 presenta, de forma esquemática, las principales características de este tipo de abordaje.

Cuadro 1 - Principales características de las evaluaciones centradas en usuarios/consumidores

Concepto	Dar informaciones útiles sobre el producto (curso) y selección de servicios.
Usos	Ofrecer informaciones útiles a los gestores y usuarios del proyecto.
Principales autores	Scriven, Komoski, Morriset y Stevens.
Puntos Fuertes	Énfasis en las necesidades del consumidor y preocupación con el coste y beneficio y utilidad.
Limitaciones	Alto Coste. Cerrada al debate

Fuente: Las autoras, adaptado de Worthen, Sanders y Fitzpatrick (2004).

El paso a paso

Los procedimientos metodológicos adoptados en este estudio se organizaron en las siguientes etapas: análisis documental; observación detallada y definición de las instancias de evaluación de las propuestas de cursos, proyectos y actividades de extensión; observación detallada y definición preliminar de categorías y criterios para indicadores de evaluación de cursos y proyectos de extensión, como marco referencial para la construcción de instrumentos de autoevaluación institucional de la Extensión;

definición de las categorías que serán evaluadas; elaboración de los indicadores para cada categoría; establecimiento de los criterios para evaluación; elaboración del instrumento para evaluación; aplicación del instrumento; recolección de los datos; organización y análisis de los datos observados y elaboración del informe final.

La primera etapa para definición de las categorías para evaluación del nivel de satisfacción del cursista en relación con el Curso ofrecido por el Programa de Extensión de la Fundación CECIERJ tuvo origen en los Marcos referenciales de Calidad para la Educación Superior a Distancia: documento disponibilizado por el MEC en 2007 (Decreto 5.622, del 20 de diciembre de 2005), en el Decreto 5.773, de junio de 2006, y en las Ordenanzas Normativas 1 y 2, de 11 de enero de 2007. Los referidos documentos señalan la necesidad de elaborar un proyecto de curso que tenga *fuerte compromiso institucional en términos de garantizar el proceso de formación que contemple la dimensión técnico-científica para el mundo del trabajo y la dimensión política para la formación del ciudadano* (p.7). En este sentido, un curso en la modalidad en red debe contemplar los siguientes tópicos: (i) concepción de educación y currículo en el proceso de enseñanza y aprendizaje; (ii) sistemas de comunicación; (iii) material didáctico; (iv) evaluación; (v) equipo multidisciplinar; (vi) infraestructura de apoyo; (vii) gestión académico-administrativa.

2.5.2. El estudio piloto

El estudio piloto fue definido con el objeto de refinar la metodología y proveer subsidios para el perfeccionamiento de los instrumentos para los procedimientos de recolección de datos del proyecto de evaluación de los cursos ofrecidos.

2.5.3. Los planteos evaluativos

El estudio evaluativo se orientó a través de los siguientes planteos:

- 1) Según los cursistas, ¿se alcanzaron los objetivos propuestos por el curso?
- 2) ¿De qué forma los cursistas percibieron el acompañamiento pedagógico que los profesores/mediadores (tutores) desarrollaron durante el curso?
- 3) ¿Cómo los cursistas analizaron el material didáctico ofrecido por el curso?
- 4) ¿Qué análisis los cursistas hicieron sobre la evaluación del curso?

2.5.4. Categorías e indicadores

Las categorías y los indicadores contemplados en el instrumento aplicado a los profesores/cursistas surgieron después de minucioso análisis documental, observación y definición de las instancias de evaluación de las propuestas de cursos, proyectos y actividades de extensión, así como observación y definición preliminar de categorías y criterios para indicadores de evaluación de cursos y proyectos de extensión como marco referencial para la construcción de instrumentos para la evaluación.

El primer paso fue a partir de las directrices del Ministerio de Educación –MEC por medio de la Dirección General de Educación para los cursos de graduación a distancia. El cuadro 2 contiene esas directrices que fundamentaron, en parte, la concepción de las categorías seleccionadas para este estudio.

Cuadro 2 - Directrices del MEC para cursos de graduación a distancia

Integración con políticas, directrices y patrones de calidad definidos para la enseñanza superior como un todo y para el curso específico	Infraestructura de apoyo
Diseño del proyecto (planificación de programas, cursos, asignaturas, o incluso contenidos ofrecidos a distancia)	Evaluación de calidad continua y amplia
Equipo profesional multidisciplinar	Convenios y parcerías
Comunicación/interactividad entre profesor y alumno	Pliego de condiciones e informaciones sobre el curso de graduación a distancia
Recursos educacionales	Sustentabilidad (coste de implementación y manutención de graduación a distancia)

Fuente: Las autoras, (2012).

Otro documento considerado para la elaboración de las categorías e indicadores de este estudio fue el instrumento disponibilizado por el MEC/Inep (2012) conteniendo los Indicadores del Instrumento en los niveles de tecnólogo de licenciatura y graduación para las modalidades presencial y a distancia del SINAES.

La etapa siguiente se destinó para definir categorías y criterios para indicadores preliminares que podrían constituirse en marco referencial en la construcción de los instrumentos de evaluación, conforme señala cuadro a seguir:

Cuadro 3: Categorías e indicadores.

Categorías	Indicadores
Organización didáctico-pedagógica del curso	El contenido pedagógico trabajado en el curso agregó valor a la actuación profesional El curso efectivamente viabilizó la apropiación de nuevos conocimientos El curso amplió la utilización de nuevas tecnologías en la vida cotidiana del <u>profesor</u>
Mediación pedagógica (tutoría)	Frecuencia de la atención pedagógica al profesor por el profesor/mediador (tutor) durante todo el período de realización del curso Disponibilidad del mediador durante el desarrollo del curso Claridad de razonamiento, objetividad y pertinencia en las orientaciones del mediador con relación a los planteos pedagógicos surgidos durante el curso
Material didáctico	Claridad en los objetivos de los bloques temáticos: unidades, módulos, clases Respeto a la ética; al contexto cultural; a las etnias; a las diferencias religiosas; a las cuestiones de género. Estrategias pedagógicas que favorezcan la apropiación de los contenidos teóricos y su vinculación con la <i>praxis</i> profesional. Identidad visual (formatación, íconos, logotipos, color etc.) que sirva de base para la producción de todo un conjunto de materiales Integración de los diferentes lenguajes de comunicación: fotografía; videos
El ambiente virtual (AVA)	El AVA permite navegar con facilidad El AVA tiene patrón de calidad y está disponible 24 horas El AVA disponibiliza agenda con programación de actividades propuestas para el profesor/alumno
Interactividad	Orientación sobre la estructura de la navegación para los cursistas que empiecen el curso Relación interpersonal entre los profesores/cursistas Interacción entre los profesores/cursistas en la realización de actividades y solución de problemas Información sobre el número de profesores/mediadores disponibles para la atención solicitada por los profesores/cursistas Información a los profesores-cursistas, desde el principio del curso: nombres, horarios, formas y números para contacto con profesores/mediadores y personal de apoyo Soporte regular para atender las dificultades y responder a las planteos técnicos y pedagógicos de los profesores/cursistas Flexibilidad en la atención a los profesores/cursistas, ofreciendo horarios amplios y/o guardias Uso de modalidades comunicacionales sincrónicas, como teleconferencias, <i>chats</i> en Internet, fax, teléfonos, radio para promover la interacción en tiempo real entre docentes y cursistas Facilitación de la interacción entre los profesores sugiriendo procedimientos y actividades, abriendo sitios y espacios que estimulen la comunicación entre integrantes del curso
Evaluación	Mecanismos de aferición de la efectividad del proceso enseñanza aprendizaje. Respuesta del Profesor/Mediador al cursista, para contribuir con el proceso enseñanza-aprendizaje Evaluación procesual de las actividades del cursista Evaluación de los aprendizajes que son coherentes con los objetivos y contenidos presentados durante el curso

Fuente: Las autoras, (2012).

Después de definidas y organizadas las categorías y los indicadores, el equipo de Evaluación trabajó para corroborarlos. La etapa siguiente se destinó a la organización del instrumento, que tuvo su ratificación de contenido y forma cotejada por jueces/especialistas invitados. Las sugerencias y recomendaciones realizadas por los

especialistas se incorporaron, entonces, a la versión final del cuestionario. La versión final del instrumento se encuentra en Anexo (A) de este informe. El cuestionario se disponibilizó en la red en la primera quincena de agosto/2012 por un período de dos semanas.

3. Los resultados

A seguir se presentan los datos obtenidos a través del instrumento de evaluación aplicado a los profesores/cursistas. Los cuestionarios se organizaron de acuerdo con las categorías analizadas durante el estudio, con el objeto de obtener informaciones para las siguientes categorías: (a) organización didáctico-pedagógica del curso; (b) mediación pedagógica (tutoría); (c) material didáctico; (d) ambiente virtual; (e) interactividad y (f) evaluación.

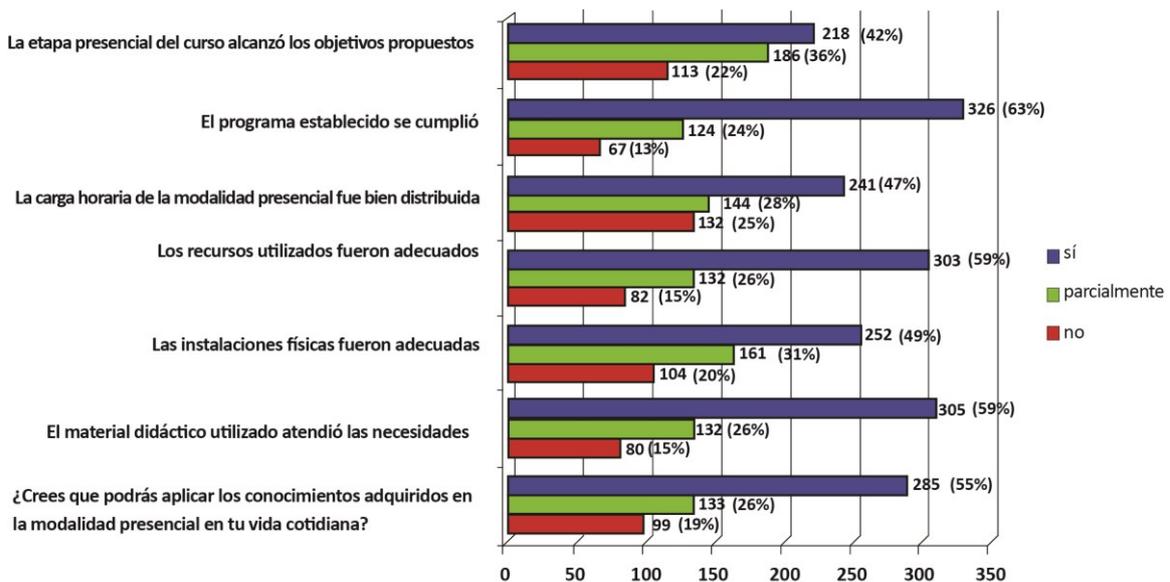
3.1. La fase presencial - Los respondientes

El curso de formación continuada de Matemáticas empezó en el 3º Bimestre de 2011 con **570** profesores de la Enseñanza Fundamental y **914** de la Enseñanza Media matriculados, totalizando **1488** cursistas en el primer período del curso en el Módulo de Acogimiento de la fase presencial. De ese total, **517** profesores/cursistas respondieron al cuestionario propuesto para la fase presencial, lo que representa una muestra considerada adecuada para ese tipo de estudio. También es importante destacar que la evaluación de la fase presencial sólo se realizó al final del módulo en red, cuando el número de participantes, efectivamente matriculados era menor que el del momento inicial del curso en función de la reprobación y de la evasión a lo largo del curso.

El Gráfico 1 muestra los resultados de la evaluación de esta fase. De acuerdo con los datos recogidos, más de la mitad de los profesores/cursistas (326 respondientes) informó que el programa establecido se cumplió. Sin embargo, se observó una incongruencia de opiniones sobre la etapa presencial del curso, pues sólo 42% de los cursistas afirmó que esta etapa del curso alcanzó los objetivos propuestos. Sobre el material didáctico, más de la mitad de los profesores/cursistas (305) lo consideró adecuado a las necesidades de los participantes del curso. 59% de los profesores/cursistas consideraron adecuados los recursos utilizados durante el módulo de acogimiento.

Una cuestión importante, observada a través del análisis de los datos, se relaciona con la adecuación de las instalaciones físicas de las escuelas indicadas para polos del módulo de acogimiento (fase presencial), 51% de los profesores afirmaron que las instalaciones no atendieron las necesidades de los participantes. Uno de los puntos interesantes de la fase presencial, señalado por los cursistas, fue la posibilidad de aplicación de los conocimientos adquiridos en el módulo presencial en la vida cotidiana profesional de cada profesor. La respuesta a este indicador fue dada por 285 profesores, mientras 138 de los 517 respondientes afirmaron que consideran posible integrar los conocimientos adquiridos en el módulo presencial de forma parcial en sus prácticas pedagógicas cotidianas.

Grafico 1: Evaluación de la Fase Presencial del Curso de Matemáticas (517 respondientes).



3.2. La fase en red

A. Los respondientes

Del universo de 1.488 profesores/cursistas, matriculados en el primer período lectivo que se inició en el 3º Bimestre de 2011, 888 cursistas participaron de la evaluación del curso que ocurrió en el último período lectivo en el 2º Bimestre de 2012.

Las tablas 1 y 2 muestran la evolución del cuadro de cursistas matriculados, aprobados, reprobados y evadidos en cada período.

Tabla 1: Flujo de Matrículas – Matemáticas.

Bimestre	9º grado Enseñanza Fundamental			
	Matriculados	Aprobados	Reprobados	Evadidos
3º - 2011	570	570	0	0
4º - 2011	570	402	143	25
1º - 2012	392	343	26	23
2º - 2012	343	281	37	25

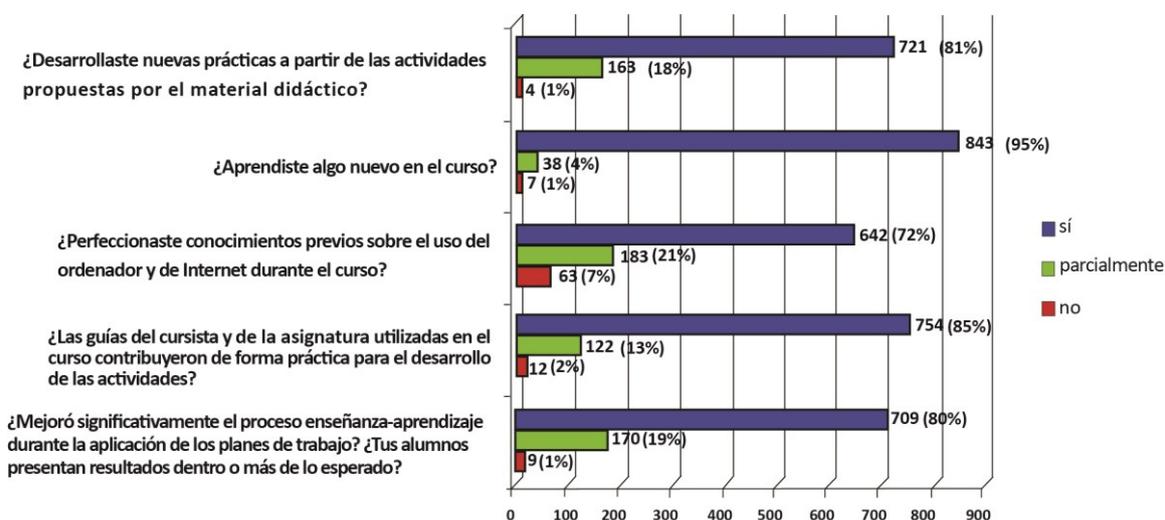
Tabla 2: Flujo de Matrículas – Matemáticas.

Bimestre	1ª Año de Enseñanza Media			
	Matriculados	Aprobados	Reprobados	Evadidos
3º - 2011	918	914	0	4
4º - 2011	914	595	265	54
1º - 2012	605	525	44	36
2º - 2012	525	403	63	59

B. Organización didáctico-pedagógica del curso

Para la categoría Organización Didáctico-Pedagógica del curso, se elaboraron cinco indicadores. El análisis de los resultados revela que la mayor parte de los respondientes de la evaluación afirmó que la organización didáctico-pedagógica del curso atendió sus expectativas. 721 de los 888 profesores/cursistas afirmaron que desarrollaron prácticas pedagógicas a partir de las actividades propuestas en el material didáctico. 843, es decir, 95% de los profesores garantizaron haber aprendido algo nuevo durante el curso. 709 profesores afirmaron mejoraron significativamente en el proceso enseñanza-aprendizaje durante la aplicación de los planes de trabajo y que sus alumnos presentaron resultados dentro o más de lo esperado. Los datos recogidos son un fuerte indicador de éxito en la organización didáctico-pedagógica del curso de Matemáticas que atendió plenamente las expectativas de los cursistas, como se muestra en el Gráfico 2.

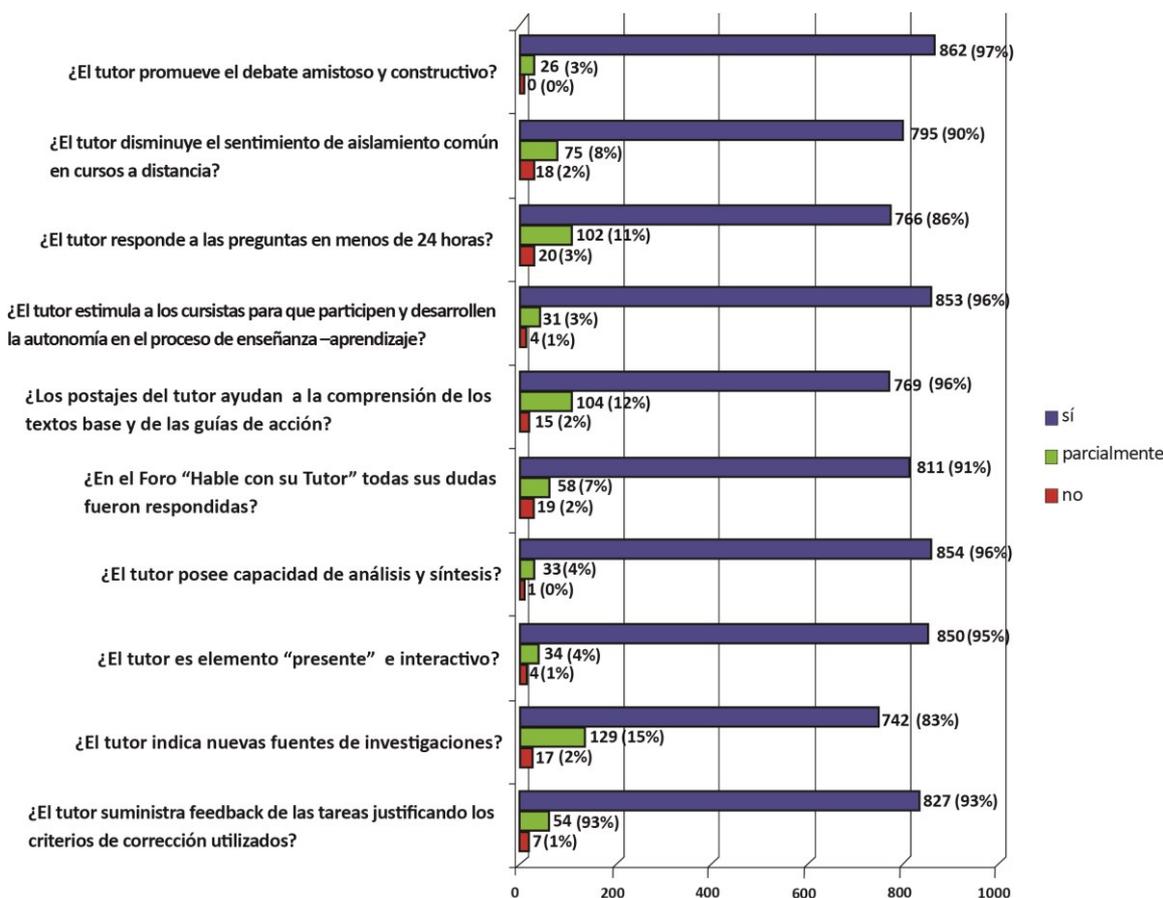
Gráfico 2: Organización didáctico-pedagógica del curso (888 respondientes).



C. La mediación pedagógica

Sobre el acompañamiento pedagógico, actividad habitualmente conocida como tutoría, los profesores/cursistas respondieron de forma muy positiva a los diez indicadores que integraban la categoría. 862 de los 888 profesores/cursistas afirmaron que el profesor mediador (tutor) promovió debates amigables y constructivos. Los cursistas se sintieron valorizados por los profesores/mediadores y fueron unánimes al señalar la objetividad de las mediaciones pedagógicas. Para 96% de los profesores/cursistas, los profesores/mediadores (tutores) poseen capacidad de análisis y síntesis y estimulan a los profesores/cursistas a que participen y desarrollen autonomía en el proceso enseñanza aprendizaje. 91% de los profesores/cursistas afirmaron que sus dudas fueron totalmente respondidas en el Foro “Hable con su Tutor”. También para 90% de los profesores/cursistas, la acción de mediación contribuyó para la disminución del sentimiento de aislamiento que puede ocurrir en los cursos ofrecidos en la modalidad en la red. La rapidez de las respuestas fue elogiada por 86% de los profesores/cursistas que afirmaron que respondieron a sus cuestiones en menos de 24 horas. Por todos los indicadores presentados y en función de un análisis detallado del Gráfico 3, se puede afirmar que, en la mediación pedagógica desarrollada en la red, los profesores/cursistas se declararon satisfechos con el trabajo desarrollado por el equipo de profesionales que actuó durante el curso.

Gráfico 3: Mediación Pedagógica- (888 respondientes).



D. El material didáctico

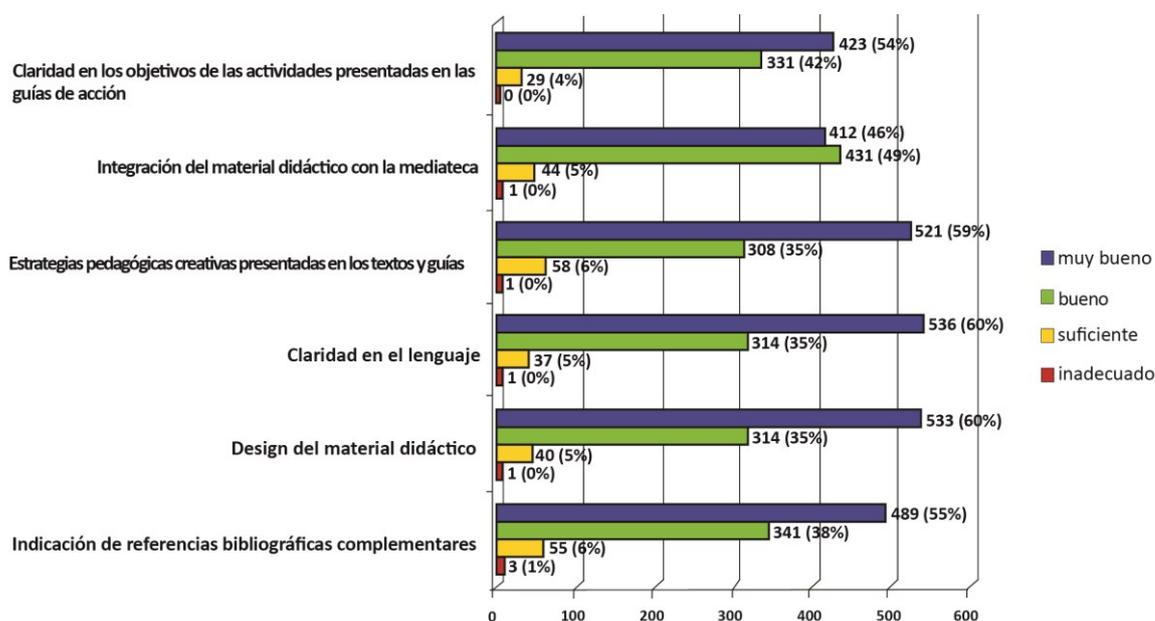
Para evaluar el nivel de satisfacción del profesor/cursista con el material didáctico la coordinación de la Asignatura de Matemáticas optó por seleccionar sólo 6 indicadores del instrumento disponibilizado. Los indicadores del instrumento original, que se elaboró en la primera etapa del estudio piloto, se concibieron a partir de los Marcos Referenciales de Calidad para la Educación Superior a Distancia propuestos por el MEC (2007).

La mayoría de los profesores/cursistas consideró bastante claros los objetivos de las actividades presentadas en las guías de acción, así como el lenguaje utilizado y los objetivos presentados, en cada bloque temático, como muy buenos y buenos, conforme lo ilustra el Gráfico 4. Sobre la integración del material didáctico con la mediateca, la evaluación de los cursistas también se mantuvo entre buena y muy buena. El design del material fue considerado muy bueno para 60% de los profesores/cursistas y bueno para 35%.

El material didáctico también se reveló entre muy bueno y bueno en lo que se refiere a las estrategias pedagógicas creativas presentadas en los textos y guías. De la

misma forma, para 93% de los profesores/cursistas la indicación de referencias bibliográficas complementares se consideró entre buena y muy buena. En función de los datos recogidos, se puede afirmar que el material didáctico elaborado para el curso de Matemáticas atendió plenamente a las expectativas de los profesores/cursistas, habiendo sido considerado entre bueno y muy bueno en todos los indicadores seleccionados para evaluación.

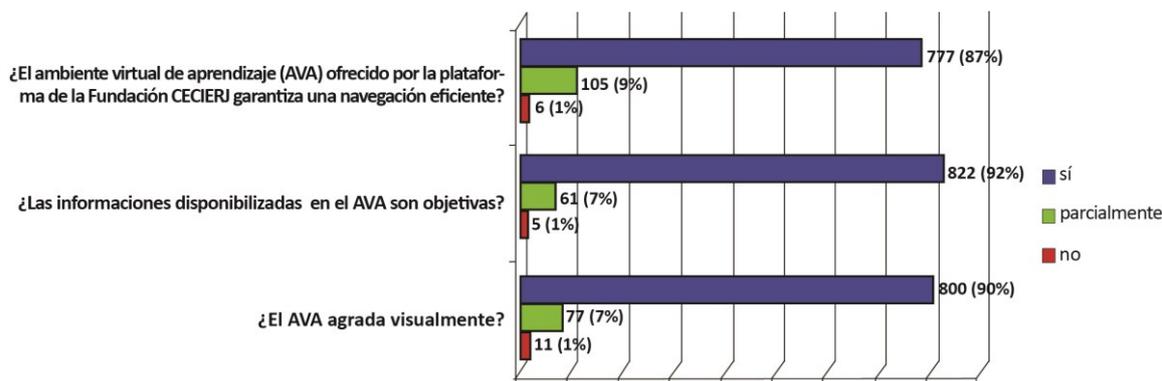
Gráfico 4: Material didáctico-(888 respondientes).



E. El ambiente virtual de aprendizaje

Para la categoría virtual de aprendizaje se elaboraron tres indicadores que pretendían analizar la opinión de los profesores/cursistas sobre la utilización del AVA en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre la eficiencia de la navegación, más del 96% la consideran entre plenamente y parcialmente eficiente. Sobre la objetividad, sólo 1% de los cursistas declararon que las informaciones no son claras; por lo tanto, la mayoría de los profesores/cursistas las considera objetivas. También sobre los aspectos visuales, sólo 1% de los profesores/cursistas declaró que el AVA no les agradó, sin embargo, la mayoría de los profesores/cursistas afirmó que el AVA les agradó visualmente. De lo cual se deduce que se puede afirmar que el AVA atendió plenamente los deseos de los profesores/cursistas en los tres indicadores evaluados.

Gráfico 5: Ambiente Virtual de Aprendizaje (888 respondientes).



La Coordinación de Matemáticas optó por no utilizar las Categorías de Interactividad y Evaluación del Aprendizaje en este estudio piloto. Por esta razón, estas categorías no se analizaron en el Curso de Matemáticas.

4. Consideraciones finales

Los resultados obtenidos, analizados e interpretados en la sección anterior muestran que los instrumentos permitieron la elaboración de articulaciones entre los datos de las evaluaciones y las directrices legales para evaluación de cursos en red vigentes en el país, aunque no haya todavía legislación específica para los programas de formación continuada. Estas articulaciones desvendaron significados explícitos e implícitos en los documentos oficiales y técnicos analizados y permitieron responder a las cuestiones evaluativas que guían todo el proceso de este estudio.

El primer planteo buscó la opinión de los profesores/cursistas sobre los objetivos propuestos por el curso. Los resultados señalan que, de modo general, los objetivos se alcanzaron. Lo mismo se verificó sobre el acompañamiento pedagógico desarrollado por los profesores/mediadores durante el curso. Los profesores respondieron positivamente a prácticamente todos los indicadores seleccionados para la categoría mediación pedagógica (tutoría), acción considerada el núcleo de la garantía de la efectividad de los cursos en red.

Se verificó, a través del análisis de los datos, que la mayoría de los cursistas consideró entre bueno y muy bueno el material didáctico en todos los 15 indicadores elaborados para la evaluación de esta categoría.

Sobre la categoría evaluación del aprendizaje, los cursistas de Lengua Portuguesa afirmaron que quedaron satisfechos con prácticamente todos los indicadores organizadores para la categoría. Sólo el indicador relativo a las actividades de reposición fue señalado como una fragilidad para 72 cursistas, aunque 10% de los usuarios no sea un número representativo, vale la pena tenerlo en cuenta en los próximos grupos, es decir, es necesario que se vea con atención para las actividades de reposición propuestas por los cursos.

Finalmente, se puede concluir que el curso tuvo su nivel de calidad afirmado por la mayoría de los profesores/cursistas. Sin embargo, existen puntos que deben ser mejorados aunque los hayan señalados una minoría. La evaluación señaló que existen algunas fragilidades en los campos metodológico y técnico que deben superarse, con la finalidad de garantizar la actual calidad, ya reconocida, y el éxito de los cursos de formación continuada que la Fundación CECIERJ ofrece.

Uno de los grandes desafíos de la educación pasa tanto por la graduación como por la formación continuada del profesor, lo que indica que la educación de calidad debe ser garantizada por docentes competentes, preparados y comprometidos con el proceso enseñanza-aprendizaje. La importancia del curso de formación continuada se evidencia, en esta evaluación, mediante el alto índice de reprobación de los profesores/cursistas en las dos asignaturas. Las Coordinaciones tienen que considerar este hecho.

La evaluación formativa y sus múltiples variantes – emancipatoria, dialógica, mediadora, diagnóstica, integradora, democrática, ciudadana – se caracterizan por un proceso de descripción y análisis crítico de determinada realidad con la finalidad de transformarla. Bajo este ángulo, está orientada para programas de evaluación educacionales o sociales (SAUL, 2001). El compromiso principal de esta evaluación libertadora es conseguir que las personas, directa o indirectamente, involucradas en una acción educacional escriban su propia historia y originen propias alternativas de acción en la perspectiva del crecimiento social del conocimiento.

En este sentido, emancipar es buscar distintos conceptos, presentar y aceptar sugerencias. Como afirma Hargreaves (2002) los criterios de evaluación deben ser

transparentes y moverse en muchas direcciones. Bratfische (2003) complementa esa idea resaltando que, bajo esa perspectiva humanista-reformista, el aprendiz perfecciona su senso crítico, elevando así su nivel de conciencia sobre el proceso enseñanza – aprendizaje. La evaluación tiene por objeto diagnosticar progresos y obstáculos, interferir, actuar y redefinir los caminos que se van a realizar. Por esta razón, entre otras, el modelo de evaluación propuesto para los cursos ofrecidos por la Directiva de Extensión de la Fundación CECIERJ empezó dando voz a los profesores/cursistas, con la finalidad de oír sus opiniones sobre los cursos que frecuentaron en el referido programa con la intención de diagnosticar los posibles problemas, interferir y corregirlos para garantizar tanto la calidad de los cursos ofrecidos como la comunicación reflexiva sobre la profesión del profesor.

El equipo de evaluación pretende dar continuidad al proceso evaluativo, pues entiende que el perfeccionamiento del programa depende de un diálogo continuo y amplio. Entonces, nuevas etapas evaluativas serán propuestas, articulándolas a las nuevas etapas de la institucionalización, atendiendo a las demandas docentes y discentes en el programa de Extensión.

5. Recomendaciones

La Coordinación del equipo de Evaluación, a partir de los resultados presentados en este estudio piloto, con el objeto de perfeccionar los cursos de formación continuada ofrecidos por la Fundación CECIERJ y mejorar el propio proceso de evaluación, recomienda que, sobre las acciones evaluativas: a) los instrumentos sean readecuados a partir de los estudios realizados; b) sea creada la categoría perfil del profesor/cursista para que sepamos quién es el profesor que busca una formación continuada en la red; c) las Coordinaciones de cada Asignatura ratifiquen, previamente; y d) el contenido de los instrumentos, disponibilizado por esta Coordinación, que se utilizará en la evaluación final de cada curso. Sobre los cursos futuros, se recomienda que: a) sean consideradas las reivindicaciones de los profesores/cursistas sobre los locales, donde se realizaron los encuentros presenciales, en el momento de la indicación de nuevos polos para el

módulo de acogimiento de los próximos cursos; b) las Coordinaciones de las Asignaturas observen, bajo el punto de vista pedagógico, el elevado índice de reprobación; y c) se corrijan los problemas de la plataforma, que dificultaron la navegación, señalados por los profesores/cursistas.

Referencias

ARROYO, Miguel González. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: Política de capacitação dos profissionais da educação. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Federal nº. 5.622, de 20.12.2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acceso el: 30 de abril de 2013.

BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em Educação Física: um desafio. Revista de Educação Física.

UEM, Maringá, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2º sem. 2003.

CRONBACH, J. L. Course improvement through evaluation. Teachers College Record, n. 64, p. 672-683, 1963.

CHIANCA, Thomaz; MARINO, Eduardo; SCHIESARI, Laura. Desenvolvendo a cultura de avaliação em organizações da sociedade civil. San Pablo: Global, 2001.

CONARCFE. ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 7. Documento final. Niterói, 1994.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION. The program evaluation standards: a guide for evaluators and evaluation users. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011 (3. edición).

HARGREAVES, A. Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Puerto Alegre: Artmed, 2002.

NÓVOA, António. Formação de professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (ed.). Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PENNA FIRME, Thereza. Avaliação: tendências e tendenciosidades. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 1. n. 2, enero/marzo de 1994.

STUFFLEBEAM, D. Alternativas em avaliação educacional: um guia de auto-ensino para educadores. In: BASTOS, L.R.; PAIXÃO, L.; MESSICK, R.G. (Org.). Avaliação educacional II: perspectivas, procedimentos e alternativas. Petrópolis: Vozes, 1981.

VIANNA, H.M. Avaliação educacional. San Pablo: IBRASA, 2000.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. Avaliação de programas: concepções e práticas. San Pablo: Edusp, 2004.

Recibido: 22/03/2013

Aceptado para su publicación: 25/04/2013