

Vol. 14 N° 8 enero-marzo 2022

ATLANTE

CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO



ISSN: 1989-4155 / DOI <https://doi.org/10.51896/atlanter>

Copyright © y términos de uso.

Uso comercial: el uso, mediante copia, publicación total o parcial de los artículos de este sitio, queda rigurosamente prohibido sin la autorización previa de los autores y/o propietarios de los contenidos.

Uso personal y académico: los artículos pueden ser utilizados parcialmente con la condición de que se haga mención explícita de la fuente y de los derechos de autor. Para su uso en Internet, deberá incluirse necesariamente un vínculo visible y explícito, además de las menciones previstas a los efectos. Asimismo, las citas deberán incluir un vínculo o referencia exacto.

Política de acceso abierto.

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato.

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material.

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia.

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Director

Dr. Antonio Nadal Masegosa, Universidad de Málaga, España.

https://www.researchgate.net/profile/Antonio_Nadal

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

Responsable Editorial

Lisette Villamizar Moreno

Administradora de Servicios Académicos Intercontinentales S.L.

lisette@eumed.net

Consejo Editorial y Científico:

Laura Triviño-Cabrera, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>.

Laura Rubio Rubio, Universidad de Granada, España.

<https://orcid.org/0000-0001-6492-9693>.

Iulia Mancilla, Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3123415> / <https://orcid.org/0000-0003-2788-9236>.

Bi Jingling, Universidad Normal de Nanjing, China, <http://schools.njnu.edu.cn/sflc/person/jingling-bi>.

Verónica Aurora Quintanilla Batallanos, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4939-9406>.

Lucía Rodríguez Olay, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>.

María Lourdes Aranda Garrido, Universidad de Málaga, España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3112758>.

Jorge Ramos Tolosa, Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1741-5379>.

Caterí Soler García, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-4706-1778>.

Reinaldo Giraldo Díaz, Universidad Nacional Abierta y a Distancia: Palmira, Valle del Cauca, Colombia.

<https://orcid.org/0000-0002-6221-9468>.

Abraham Bernárdez-Gómez, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1862-5554>.

Adelgício Ribeiro de Paula, Grupo de Investigación Educativa (PPGE - UNINOVE), Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-8495-050X>.

Noela Rodríguez Losada, Universidad de Málaga, España.

<https://orcid.org/0000-0003-3629-4883>.

Vanesa Carreras Martín, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.
<https://orcid.org/0000-0002-3469-7788>.

Gustavo Ballesteros Pelegrín, Universidad de Murcia, España.

<https://orcid.org/0000-0001-8428-8379>.

Roberto Avello Rodríguez, Universidad de Oviedo, España.

<https://orcid.org/0000-0001-7151-9836>.



T A B L A D E C O N T E N I D O

| | |
|---|----|
| AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ALUMNADO DE CINCO GRADOS UNIVERSITARIOS. Antonio Nadal Masegosa, Lucía Rodríguez-Olay. | 01 |
| EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ESCOLAR DE FAMILIAS INMIGRANTES, UN ESTUDIO DE CASO. M ^a Luisa Belmonte, Ana Alemán Aledo. | 19 |
| A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FILOSOFIA EDUCACIONAL. Samuel Durand Campos, Rickardo Léo Ramos Gomes. | 33 |



ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR INDICES CSIC Scúpira

AUTOEVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN ALUMNADO DE CINCO GRADOS UNIVERSITARIOS

Antonio Nadal Masegosa

Universidad de Málaga

<https://orcid.org/0000-0002-2788-0058>

antonionm@uma.es

Lucía Rodríguez-Olay

Universidad de Oviedo

<https://orcid.org/0000-0002-3704-9962>

rodriguezolucia@uniovi.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Antonio Nadal Masegosa, Lucía Rodríguez-Olay: "Autoevaluación de competencias básicas en alumnado de cinco grados universitarios", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 14, N^o 8 enero-marzo, pp. 1-18). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/IDKU1169>

RESUMEN

La evaluación por competencias es la norma universitaria actual europea. Este trabajo se propuso el análisis de la autoevaluación de competencias, a través del estudio estadístico de un cuestionario validado realizado por 485 estudiantes de los Grados de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía, Psicología, y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses, a lo largo de tres cursos académicos. Se midieron cinco competencias básicas: capacidad de organización y planificación, acceso a fuentes de información, análisis y síntesis de textos, trabajo en equipo y resolución de problemas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto diferencias significativas del alumnado del Grado de Educación Infantil con respecto al resto de titulaciones, lo cual muestra limitaciones relacionadas con la formación competencial previa, cuestión analítica original de esta

investigación. La autoevaluación queda acreditada como una herramienta más que contribuye a la innovación para la mejora del proceso evaluador básico en la educación superior.

PALABRAS CLAVE

Autoevaluación, competencias, estudiante universitario, estudios universitarios.

SELF-ASSESSMENT OF BASIC COMPETENCES IN STUDENTS OF FIVE UNIVERSITY DEGREES

ABSTRACT

Competency assessment is the current European university standard. This work proposed the analysis of the self-assessment of competences, through the statistical study of a validated questionnaire carried out by 485 students of the Degrees of Early Childhood Education, Primary Education, Pedagogy, Psychology, and Double Degree in Primary Education and English Studies, along three academic years. Five basic competencies were measured: capacity for organization and planning, access to information sources, analysis and synthesis of texts, teamwork and problem solving. The data obtained reveal significant differences between the students of the Degree of Early Childhood Education with respect to the rest of the degrees, which shows limitations related to prior skills training, an original analytical question of this research. Self-evaluation is accredited as one more tool that contributes to innovation for the improvement of the basic evaluation process in higher education.

KEY WORDS

Self-assessment, competencies, university student, university studies.

I. INTRODUCCIÓN

La declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza en Bolonia, el 19 de junio de 1999, establecía como objetivo el incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior. Diversos serían los cambios llevados a cabo en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, siendo uno de los puntos clave la evaluación (San Martín-Gutiérrez, Jiménez-Torres y Jerónimo-Sánchez, 2016). Transitábamos de la evaluación de contenidos a la evaluación de competencias, con un inicio quizás abrupto y todo un camino por recorrer.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de las universidades, y en otros espacios instructivos, incluye un alto número de componentes, dentro de los cuales se encuentra la evaluación. Si esta se constituye en una comprobación de la eficacia del aprendizaje, en la actualidad, de las competencias, e históricamente ha sido única y exclusivamente tarea de quien ejercía la tarea docente, la autoevaluación presenta ventajas de diversa índole, como por ejemplo contrastar nuestros conocimientos con la realidad del alumnado, generándose la posibilidad de un interesante cotejo intersubjetivo, algo que puede suponer un gran avance innovador en diversos campos, desde la planificación al diseño, pasando por análisis de resultados finales probablemente más fundamentados, al contar con un mayor número de datos.

Establecer la relevancia y pertinencia de la autoevaluación sería otra cuestión: si esta queda en un simple complemento, y no tiene peso en la calificación final, por ejemplo, o el porcentaje en ella es mínimo, la utilidad sería discutible. De hecho, en algunos países, un alto número de universidades solo tienen una única forma de evaluación, o más bien, de calificación: el examen. Ello no supone que no se empleen otras formas, si bien quedarían relegadas a niveles residuales, quedando exámenes o pruebas similares como única herramienta legítima a nivel institucional, con el mayor peso en la última valoración numérica.

El mencionado Plan Bolonia daba paso al Espacio Europeo de Educación Superior, y ello, sobre el tema que nos ocupa, a nuevas preocupaciones sobre la evaluación. Ni tan siquiera tendríamos los créditos universitarios que tuvimos antaño, sino que ahora, los créditos europeos, contabilizaban el trabajo individual del alumnado, no simplemente las horas de docencia recibidas. Dentro de tantas cuestiones a implementar, con sus correspondientes estudios previos y los consabidos análisis, se encontrarían las preocupaciones evaluativas, dentro de un nuevo marco general, ya no nacional, sino con unas directrices generales europeas. Las publicaciones sobre evaluación sufrirían un periodo de efervescencia, entre 1999 y 2019 (Bilbao y Villa, 2019), dado que había mucho que discutir y concretar.

Uno de tantos factores que no debieran ser tomados a la ligera, en relación con lo anterior y con todo lo que seguirá, será que el profesorado no había sido un agente decisor ni en el establecimiento de competencias ni en todas las nuevas cuestiones evaluadoras de las mismas. Las necesidades formativas serían crecientes en las últimas dos décadas, y el protagonismo docente sería absolutamente fundamental, como componente básico de la educación superior, pese a que, como decimos, las medidas tuvieran un origen exterior, no intrínseco a las universidades, en este caso, españolas.

Sabemos que los cambios implican transformaciones, y la evaluación de competencias implicaba una alteración fundamental de las políticas educativas nacionales (Tiana, 2018), en la educación superior en lo que ahora concierne. La calificación mecánica de la exposición de contenidos memorísticos en exámenes clásicos de desarrollo, o tipo test, dejaría de ser la norma, y ello implicaría todo un proceso complejo para adaptar todo aquello relacionado con el diseño, desarrollo, y configuración de las asignaturas, que ahora buscarían el desarrollo de competencias básicas, dentro de áreas de conocimiento. La evaluación de estas competencias no sería algo sencillo, pues probablemente nunca se habría hecho tras los muros de un alto número de aulas universitarias. Si la investigación sería fundamental, qué decir de la formación para la docencia, así como para el análisis de los resultados finales, los cuales, pese a que seguirían contando con calificaciones numéricas clásicas, ahora tendrían la necesidad de cuantificar, e incluso cualificar, algo que no eran contenidos concretos, específicos, de comprobación mecánica, sino unos saberes más profesionalizadores, más, incluso si se quiere, hasta cierto punto ambiguos. Mientras en el pasado se habla de contenidos, ahora estaríamos en el camino por el cual el alumnado debía mostrar capacidades, opciones de desarrollo, habilidades, destrezas, posibilidades de acción profesional, técnicas concretas relacionadas con las materias... y todo ello no tendría que quedar simplemente

plasmado en un papel, sino que nos encontraríamos con otras herramientas evaluativas. Y aquí es donde entra en juego una nueva oportunidad a nuestro servicio, como es la autoevaluación de competencias.

Existe la posibilidad de considerar que nos encontramos ante una opción epistemológica, dado que la autonomía universitaria está reconocida en el artículo 27.10 de la Constitución Española y, como literalmente recoge la exposición de motivos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, la nueva sociedad demanda profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico que solo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar, por lo cual la evaluación no puede quedar atrás y es fundamental para lograr la citada exigencia. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, a su vez, expresa también con claridad que se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de las competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición, estableciéndose unas competencias mínimas en su Anexo I.

Una de las disposiciones legislativas que da una mayor consistencia a lo que a partir de ahora podrá leerse la encontramos en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, texto consolidado cuya última modificación es de 7 de febrero de 2015, cuando en su artículo seis, último apartado, dentro de los descriptores presentados en términos de resultados del aprendizaje, se considera, textualmente, que los estudiantes deben ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no). Esta referencia normativa, bajo nuestro punto de vista, invita a la autoevaluación del alumnado, e incluso a la atención a ella por parte del profesorado.

La formación para la docencia escolar en las universidades implica unos debates inconclusos, de lo cual se escribe desde hace décadas, pese a lo cual sigue siendo el flanco más débil del sistema de enseñanza superior (Moll, 2018). Si, una vez en ejercicio, y pese a ser un elemento fundamental en la aspiración hacia un cambio pedagógico real, no contamos con grandes evidencias de que el profesorado haya transitado hacia metodologías innovadoras en el diseño de su docencia, las actividades de aprendizaje como la autoevaluación del alumnado no se producirían, obviándose la implicación estudiantil que supone y que “se implica y consulta a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones sobre las prioridades de aprendizaje y los resultados de las evaluaciones” (Collis & Moonen, 2011, p. 20).

El análisis del estado del arte de nuestra materia de estudio presenta un interés creciente en la cuestión, si bien se encontraría con muestras reducidas (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011; Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2014), siendo investigaciones habitualmente enmarcadas en grados universitarios particulares (Navarro y González, 2010; Moreno-Doña, Trigueros-Cervantes y Rivera-García, 2011), aunque ya encontramos análisis comparados de mayor alcance e impacto (Fernández-Jiménez, Fernández, Hervás, Tallón, y Polo, 2018).

Ampliar campos de estudio, aumentar las investigaciones y su trascendencia, y que la autoevaluación ocupe el papel que le corresponde, no solo en la relevancia que la legislación le otorga, sino en el rol colaborativo e innovador que puede tomar en la educación superior, implica eliminar el choque con las prácticas dominantes y tradicionales, en las cuales el profesorado es el responsable único en la evaluación, y el alumnado se constituye en mero sujeto pasivo, con una separación entre agentes en base a la consideración de que la intervención estudiantil intervendría en los resultados finales, con lo que ello implica académicamente (Gil y Padilla, 2009).

Un nuevo enfoque de la evaluación implica reconocer la variedad de contextos en los que el aprendizaje ocurre, en el que las competencias se desarrollan. La práctica dominante sobre la evaluación, como decimos, parte de tradiciones en las que se ha evaluado aquello que se imparte, donde el proceso no trasciende la medición numérica de lo que se habría plasmado sobre un curso o asignatura (Boud, 2007).

Aunque nadie reste valor a la responsabilidad docente en la evaluación final, quienes desarrollan y consideran la autoevaluación como una herramienta pedagógica son conscientes del lugar fundamental que ocupa, tanto en su fase inicial, como en la media, y en la final. Construir el aprendizaje supone saber de dónde parte el educando, y analizar el transcurso del curso puede mostrar, gracias al alumnado, distintas carencias didácticas, en el diseño, y en todo tipo de procesos, incluso previos a la enseñanza universitaria, mientras que grandes divergencias entre calificaciones finales y autoevaluaciones nos aportarían información de gran valor. Añadamos a todo ello las opciones que nos aporta la e-autoevaluación, a través de campus virtuales y todas las herramientas que en ellos encontramos (Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011), que se constituyen en absolutamente fundamentales en tiempos como los actuales en los que nos encontramos inmersos en las dramáticas circunstancias ocasionadas por la pandemia del Covid-19, o la existencia de cada vez más diseños y validaciones de escalas de autoevaluación de competencias (Flores-Lueg y Roig, 2016).

II. MÉTODO

Con la investigación efectuada durante tres cursos académicos, nuestro objetivo es el análisis de la autoevaluación de competencias, comprobando la consistencia cuantitativa de los resultados de cuestionarios realizados por alumnado de cinco grados universitarios distintos en el marco de la Universidad de Málaga, dentro del mismo espacio físico, estableciendo las diferencias estadísticamente significativas entre dichas competencias, divididas a su vez en distintas subcompetencias, a través de los procedimientos estadísticos descritos a continuación. Siendo conocido, así como público, el origen y procedencia mayoritaria del alumnado, de todos los grados, de estudios de bachillerato, un único grupo del Grado en Educación Infantil, denominado por la Facultad de Ciencias de la Educación (2018), como grupo pasarela, mantiene un origen íntegro cuya formación competencial no vino dada por el bachillerato, sino por Ciclo Formativos de Grado Superior, en gran parte, impartidos por academias privadas de enseñanza. La hipótesis que se plantea es que dicho grupo genera diferencias estadísticamente significativas.

El objetivo principal del estudio ha sido averiguar la (posible) existencia de relaciones entre los grados y las competencias ($i, j = 1, \dots, 5$) que se especificarán a continuación, sin ignorar el factor básico citado en el párrafo anterior. Para ello, se ha realizado un estudio estadístico, aplicando la clásica metodología ANOVA, en la que se ha realizado el siguiente contraste:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 = \dots = \mu_5 \\ H_1: \text{al menos un } \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

Durante el segundo semestre del curso 2017/18, así como durante el curso 2018/2019 y el primer semestre del curso 2019/2020, se trasladó personalmente al alumnado de los Grados de Educación Infantil (EI), Educación Primaria (EP), Pedagogía, Psicología y Doble Grado en Educación Primaria y Estudios Ingleses (Doble Grado), un cuestionario (autoadministrado) en soporte papel, validado previamente (Gimeno y Gallego, 2007), sobre cinco competencias básicas:

1. Capacidad de organización y planificación.
2. Acceso a fuentes de información.
3. Análisis y síntesis de textos.
4. Trabajo en equipo.
5. Resolución de problemas.

Estas, a su vez, se estructuraban en subcompetencias, para adecuar la fiabilidad de la autoevaluación, con afirmaciones medibles a través de una escala Likert de cuádruple opción (1 nada, 2 poco, 3 bastante y 4 mucho), evitando valores de tendencia central.

La muestra final obtenida ha sido de $n = 485$ estudiantes, donde 64 son hombres y 412 mujeres (con 9 valores perdidos). Siendo 183 de EI, 133 de Pedagogía, 60 del Doble Grado, 55 de Psicología y 54 de EP.

III. RESULTADOS

Antes de la aplicación del ANOVA se han realizado las pruebas de hipótesis previas necesarias (normalidad de variables de estudio (competencias); los grupos (grados) en la muestra son independientes; y la homocedasticidad de las variables) y han resultado no satisfactorias. Algunas competencias tienen indicios de normalidad (estudiada a través del gráfico Q-Q), siendo las que más indicios presentan de mayor a menor la organización y planificación (1), la capacidad de análisis y síntesis (3), el acceso a fuentes de información (2), la resolución de problemas (5) y el trabajo en equipo (4). A continuación, se estudiará el test de independencia de la chi-cuadrado en el que se estudia el siguiente contraste, que también tiene interés en el estudio en cuestión.

Figura 1.

Distribución por grados de la muestra.

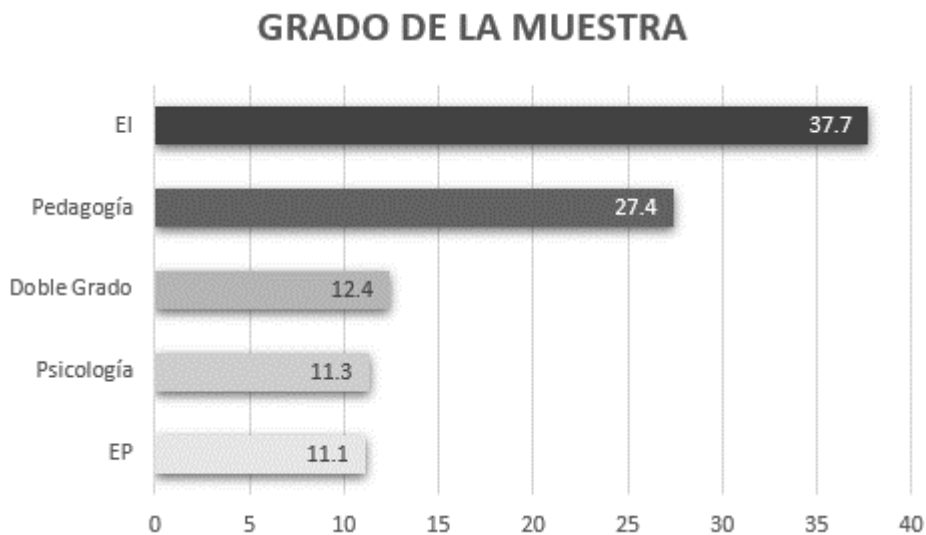
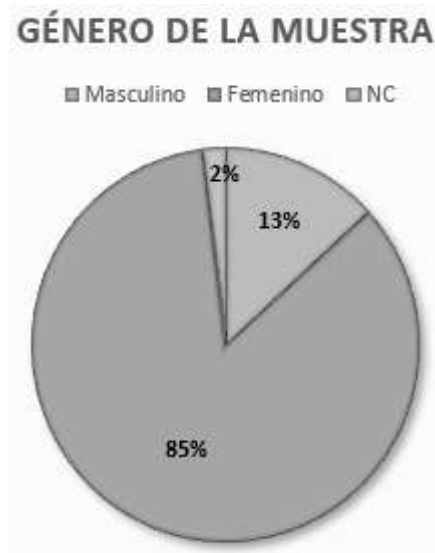


Figura 2.

Distribución muestral por género



$\begin{cases} H_0: \text{los distintos Grados en la competencia } i \text{ son independientes} \\ H_1: \text{existe asociación en los distintos Grados en la competencia } i \end{cases}$

Se presenta en la tabla 1 el valor y la significación de la prueba de chi-cuadrado (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) en las distintas competencias.

Tabla 1.

Test chi-cuadrado de independencia de las Competencias * Grado

| Competencia | χ^2 | Sig. (bilateral) | Conclusión |
|-------------|----------|------------------|------------|
|-------------|----------|------------------|------------|

| | | | |
|-------------------------------------|---------|-------|------------------|
| Organización y planificación | 90.923 | 0.015 | Rechazo H_0 |
| Fuentes de información | 148.735 | 0.101 | No rechazo H_0 |
| Análisis y síntesis | 154.164 | 0.615 | No rechazo H_0 |
| Trabajo en equipo | 142.051 | 0.187 | No rechazo H_0 |
| Resolución de problemas | 107.977 | 0.590 | No rechazo H_0 |

Como se puede observar en la Tabla 1, solo se puede asumir que existe asociación entre los distintos grados y la capacidad de organización y planificación (1), lo cual quiere decir que en el resto de competencias, los grados son independientes, tal y como debe pasar para aplicar adecuadamente el ANOVA.

El último paso a seguir es comprobar la homocedasticidad (varianzas iguales en cada una de las competencias de interés). Para ello se aplica el test de homogeneidad de varianzas a través del estadístico de Levene (siendo $i, j = 1, \dots, 5$):

$$\begin{cases} H_0: \sigma_i = \sigma_j \\ H_1: \sigma_i \neq \sigma_j \end{cases}$$

En la tabla 2 se presentan el valor y la significación del estadístico de Levene (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) en las distintas competencias.

Tabla 2.

Prueba de homogeneidad de varianzas de las Competencias.

| Competencia | Levene | Sig. (bilateral) | Conclusión |
|-------------------------------------|---------------|-------------------------|-------------------|
| Organización y planificación | 0.438 | 0.781 | No rechazo H_0 |
| Fuentes de información | 1.708 | 0.147 | No rechazo H_0 |
| Análisis y síntesis | 2.485 | 0.043 | Rechazo H_0 |
| Trabajo en equipo | 1.473 | 0.209 | No rechazo H_0 |
| Resolución de problemas | 1.037 | 0.388 | No rechazo H_0 |

Se confirma en la Tabla 2 la homocedasticidad en todas las variables de interés menos en la capacidad de análisis y síntesis (3).

Aunque no todas las hipótesis necesarias para aplicar el ANOVA (tomando un nivel de confianza al 95%, por lo que en los tests se tomará un $\alpha = 0.05$) se cumplan, como en la mayoría de estudios sociológicos, se va a proceder a realizarlo para poder sacar conclusiones de interés. Como ya se sabe, el ANOVA sirve para identificar si las submuestras (grados) son parecidas en cada subgrupo (competencias).

Tabla 3.

ANOVA de las competencias entre los distintos grados.

| Competencia | F | Sig. (bilateral) | Conclusión |
|-------------------------------------|--------|------------------|---------------|
| Organización y planificación | 11.165 | 0 | Rechazo H_0 |
| Fuentes de información. | 8.015 | 0 | Rechazo H_0 |
| Análisis y síntesis | 3.149 | 0.014 | Rechazo H_0 |
| Trabajo en equipo | 2.779 | 0.026 | Rechazo H_0 |
| Resolución de problemas | 5.050 | 0.001 | Rechazo H_0 |

En la Tabla 3, todas las competencias rechazan la hipótesis nula porque tienen una significación muy pequeña, por lo que hay heterogeneidad entre los grados en cada una de las dimensiones (competencias) de interés.

Pero la pregunta, acorde con el objeto de estudio, es: ¿dónde se encuentran las diferencias estadísticamente significativas? ¿Qué grados son los que se comportan de forma distinta? Para contestar estas preguntas hay que efectuar las pruebas *post hoc*, de comparaciones múltiples entre los grados en cada una de las dimensiones del estudio. Estas comparaciones son dos a dos, por lo que ahora se podrá identificar qué grados son los que se comportan de manera parecida.

$$\begin{cases} H_0: \mu_i = \mu_j \\ H_1: \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

Se presentan, a continuación, tablas de cada una de las competencias.

Tabla 4.

Diferencias significativas en Organización y planificación.

| Organización. y planificación | Diferencia medias | Sig. | Conclusión |
|-------------------------------|-------------------|-------|------------------|
| Pedagogía-EI | -1.693 | 0 | Rechazo H_0 |
| Pedagogía-EP | -0.159 | 0.997 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Psicología | 0.863 | 0.367 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Doble grado | -0.638 | 0.640 | No rechazo H_0 |

| | | | |
|-------------------------------|--------|-------|------------------|
| EI-EP | 1.534 | 0.008 | Rechazo H_0 |
| EI-Psicología | 2.556 | 0 | Rechazo H_0 |
| EI-Doble grado | 1.054 | 0.121 | No rechazo H_0 |
| EP-Psicología | 1.022 | 0.377 | No rechazo H_0 |
| EP-Doble grado | -0.480 | 0.911 | No rechazo H_0 |
| Psicología-Doble grado | -1.502 | 0.054 | No rechazo H_0 |

En la Tabla 4 se ve que en la capacidad de organización y planificación (1), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con Pedagogía, Educación Primaria y Psicología.

Tabla 5

Diferencias significativas en acceder a fuentes de información.

| Acceder fuentes información | Diferencia medias | Sig. | Conclusión |
|------------------------------------|--------------------------|-------------|-------------------|
| Pedagogía-EI | -1.500 | 0.123 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-EP | 2.317 | 0.073 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Psicología | 1.215 | 0.649 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Doble grado | 1.836 | 0.209 | No rechazo H_0 |
| EI-EP | 3.818 | 0 | Rechazo H_0 |
| EI-Psicología | 2.715 | 0.013 | Rechazo H_0 |
| EI-Doble grado | 3.336 | 0.001 | Rechazo H_0 |
| EP-Psicología | -1.103 | 0.837 | No rechazo H_0 |
| EP-Doble grado | -0.481 | 0.991 | No rechazo H_0 |
| Psicología-Doble grado | 0.621 | 0.975 | No rechazo H_0 |

En la Tabla 5 se ve que en el acceso a fuentes de información (2), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con el Doble grado, Educación Primaria y Psicología.

Tabla 6.

Diferencias significativas en Análisis y síntesis.

| Análisis y síntesis | Diferencia medias | Sig. | Conclusión |
|-----------------------------|--------------------------|-------------|-------------------|
| Pedagogía-EI | -2.218 | 0.043 | Rechazo H_0 |
| Pedagogía-EP | -0.738 | 0.966 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Psicología | 0.378 | 0.997 | No rechazo H_0 |

| | | | |
|-------------------------------|--------|-------|------------------|
| Pedagogía-Doble grado | 0.375 | 0.997 | No rechazo H_0 |
| EI-EP | 1.482 | 0.646 | No rechazo H_0 |
| EI-Psicología | 2.596 | 0.111 | No rechazo H_0 |
| EI-Doble grado | 2.593 | 0.092 | No rechazo H_0 |
| EP-Psicología | 1.114 | 0.920 | No rechazo H_0 |
| EP-Doble grado | 1.111 | 0.915 | No rechazo H_0 |
| Psicología-Doble grado | -0.003 | 1 | No rechazo H_0 |

En la Tabla 6 se ve que en la capacidad de análisis y síntesis (3), las diferencias significativas las presentan el Grado de Educación Infantil con el Grado de Pedagogía.

Tabla 7.

Diferencias significativas en Trabajo en Equipo.

| Trabajo en equipo | Diferencia medias | Sig. | Conclusión |
|-------------------------------|--------------------------|-------------|-------------------|
| Pedagogía-EI | -1.398 | 0.260 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-EP | -0.834 | 0.915 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Psicología | 1.207 | 0.730 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Doble grado | -1.673 | 0.394 | No rechazo H_0 |
| EI-EP | 0.564 | 0.975 | No rechazo H_0 |
| EI-Psicología | 2.605 | 0.044 | Rechazo H_0 |
| EI-Doble grado | -0.275 | 0.998 | No rechazo H_0 |
| EP-Psicología | 2.041 | 0.404 | No rechazo H_0 |
| EP-Doble grado | -0.839 | 0.730 | No rechazo H_0 |
| Psicología-Doble grado | -2.880 | 0.085 | No rechazo H_0 |

En la Tabla 7 se ve que en el trabajo en equipo (4), las diferencias significativas las presentan el Grado en Educación Infantil con el Grado en Educación Primaria.

Tabla 8.

Diferencias significativas en Resolución de problemas.

| Resolución problemas | Diferencia medias | Sig. | Conclusión |
|------------------------------|--------------------------|-------------|-------------------|
| Pedagogía-EI | -2.391 | 0.001 | Rechazo H_0 |
| Pedagogía-EP | -0.506 | 0.976 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Psicología | -0.151 | 1 | No rechazo H_0 |
| Pedagogía-Doble grado | -1.849 | 0.163 | No rechazo H_0 |

| | | | |
|-------------------------------|--------|-------|------------------|
| EI-EP | 1.885 | 0.145 | No rechazo H_0 |
| EI-Psicología | 2.241 | 0.047 | Rechazo H_0 |
| EI-Doble grado | 0.542 | 0.958 | No rechazo H_0 |
| EP-Psicología | 0.356 | 0.997 | No rechazo H_0 |
| EP-Doble grado | -1.343 | 0.656 | No rechazo H_0 |
| Psicología-Doble grado | -1.698 | 0.421 | No rechazo H_0 |

En la Tabla 8 se ve que en la resolución de problemas (5), las diferencias significativas las presentan el Grado en Educación Infantil con el Grado en Psicología y en Pedagogía.

Todas las diferencias significativas tienen que ver con el Grado en Educación Infantil (EI), que como se puede observar en la previa Figura 1, es el Grado que más se recoge en la muestra, lo cual podría significar que tiene una representación poblacional más variada y a la vez más fiable porque recoge más información de su población, así como el factor hipotético planteado: el citado grado genera diferencias estadísticamente significativas.

IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Real Decreto 1618/2011, de 14 de noviembre, sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior, dentro de sus relaciones entre títulos de formación profesional superior y ramas de conocimiento de enseñanzas universitarias de grado, reconoce la posibilidad de acceso universitario, a través del título de Técnico Superior en Educación Infantil, en las enseñanzas de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas. Las implicaciones de esta decisión probablemente no son una cuestión baladí.

En la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, en documento público (2018), queda acreditado el reconocimiento de materias del citado Ciclo Formativo de Grado Superior de Formación Profesional hasta alcanzar los nada menos que 52 créditos, en decisión aprobada en Junta de Centro el 19 de diciembre de 2013. Es decir, quienes procedieran de un instituto, o academia privada, y hubieran cursado un Ciclo Formativo de Grado Superior, en lugar de bachillerato, no tendrían que cursar en el Grado de Educación Infantil: Didáctica de la Educación Infantil, Salud, higiene y alimentación infantil, Psicología del Desarrollo de 0 a 6 años, Desarrollo psicomotor en la educación infantil, Prácticum I, y tres materias optativas no especificadas. Sumemos a esto que la totalidad del alumnado procedente de Formación Profesional se encuentra en un único grupo-clase, superando en algunas asignaturas de primero del curso 2018-2019, en la Facultad de Ciencias de la Educación, las setenta personas en un solo espacio docente, o aula. Este particular grupo, en base a convalidaciones y demás circunstancias, finaliza el Grado en Educación Infantil en tres años, en lugar de en cuatro, como el resto de sus compañeras y compañeros procedentes de Bachillerato.

A esto hemos añadido otros datos que no pueden quedar en el tintero: dentro de los requisitos de acceso al Grado Formativo que conduce al título de Técnico Superior en Educación Infantil, aunque se encuentre el estar en posesión del título de Bachillerato, también encontramos el estar en posesión de algún título de Formación Profesional de Grado Medio, haber superado una prueba de acceso a Grado Superior, o haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años (Medac, 2020).

El autoconcepto en la autoevaluación de competencias básicas, y las diferencias entre el alumnado del Grado en Educación Infantil y el resto de titulaciones probablemente no es algo que deba circunscribirse a la casualidad, sino que la carencia de competencias propias del Bachillerato, e incluso la no titulación en Enseñanza Secundaria Obligatoria, sino la obtención de Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior, a través de la prueba de acceso regulada, en el caso español, a través del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo, se regula lo fundamental de las pruebas de acceso a ciclos formativos de formación profesional de grado medio y de grado superior, así como del curso de formación específico a los ciclos formativos de grado medio, o en el caso andaluz, a través de la Orden de 21 de febrero de 2017, por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio y grado superior y el curso de formación específico, implica unas diferencias en los resultados autoevaluativos a tener en cuenta.

El cambio de modelo en el sistema educativo está teniendo una especial incidencia en la educación superior. Se ha pasado de “la universidad del enseñar a la universidad del aprender, con todo lo que ello comporta” (Tejada y Ruiz, 2016, p. 26). Esto supone, entre otras cuestiones, que se intensifique la formación en competencias tal y como se ha expuesto previamente.

Esta nueva manera de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica que se busque potenciar en el alumnado su capacidad para resolver situaciones diversas en contextos diferentes y ello trae como consecuencia que se revisen y reestructuren los planes de estudio y, por tanto, los sistemas de evaluación (Ion y Cano, 2012). Ya no se trata solo de determinar, de forma inmediata, cuántos conocimientos ha adquirido el alumnado, sino de pensar estrategias que le ayuden a largo plazo (Boud & Falchikov, 2006). La manera de evaluar es determinante para definir cómo se llevará a cabo la manera de enseñar y de aprender; ambos elementos: evaluación y aprendizaje están íntimamente ligados, de tal manera que uno influye en otro y viceversa (Mateo y Vlachopoulos, 2013), de ahí que en la presente investigación se incida en su importancia.

A lo largo de tres cursos académicos se trató de comprobar la consistencia cuantitativa de los resultados de la autoevaluación de competencias básicas realizada por alumnado de cinco grados universitarios distintos, estableciendo las diferencias estadísticamente significativas entre dichas competencias, siendo el objetivo principal del presente estudio el determinar si existía o no relación entre los grados y las competencias que se han definido previamente. Una de las bases fundamentales de la investigación se sustentó en la autoevaluación como elemento clave para determinar si existían diferencias significativas entre la autoevaluación del alumnado de los cinco grados objeto de estudio. Este sistema de evaluación es una herramienta muy valiosa para el

alumnado ya que le ayuda a analizar y determinar cuáles son sus habilidades y cuáles son aquellos aspectos en los que debe mejorar, lo que, sin duda, redundará en una mejora de sus competencias. (Bolívar-Cruz, Verano-Tacoronte & González-Betancor, 2015); además le aporta estrategias que podrán servirle a lo largo de su vida e “incrementa la responsabilidad de los estudiantes con relación a su propio aprendizaje y promueve la honestidad en juicios emitidos con relación a su desempeño” (Villardón, 2006, p. 67).

Debería, por tanto, tenerse en cuenta este tipo de evaluación e incorporarla de forma habitual en el aula (Acedo y Ruiz-Cabestre, 2011). Esto supone una nueva dinámica en la que el profesorado también educa al alumnado en esta forma de analizar su aprendizaje para que, de este modo, pueda ir afianzando su propio proceso formativo y sus capacidades al tiempo que puede hacerlo de forma crítica también con sus compañeros y compañeras (Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez & Boud, 2020; Boud, Lawson & Thompson, 2014).

Como se puede apreciar en el apartado de resultados, el Grado de Educación Infantil es el que presenta diferencias significativas con respecto a los demás grados, la autopercepción del alumnado de este grado muestra siempre valores inferiores con respecto al alumnado de otras titulaciones. Este hecho repercute, tal y como lo demuestran estudios como los de Law, Elliot & Murayama (2012) en una creencia por parte del estudiantado de que es menos capaz competencialmente que el resto y que esto supondrá obtener menos éxito en sus tareas. Frente a esto, quienes se sienten más competentes, tienen mejores resultados y confían más en sus posibilidades (Rodríguez, Ibarra y Cubero 2018).

Los datos ponen también de manifiesto la importancia que tiene la definición exhaustiva y lo más precisa posible sobre las competencias que se consideran necesarias para el acceso y el desarrollo de los diversos grados; esto supone también, que sería fundamental que se tuvieran en cuenta estudios como el presente en el que se analizan las opiniones del propio alumnado sobre su formación competencial (Amor y Serrano, 2019). A esto debe unirse un nuevo planteamiento sobre la evaluación y su papel, ya que generar un paradigma diferente en este aspecto, traería mejoras, no solo en la percepción del alumnado sino también en el rol que debe desempeñar el profesorado universitario (Gil y Padilla, 2009) y para ello es fundamental que haya una política institucional común sobre la evaluación, tal y como ya apuntaban hace unos años Rodríguez e Ibarra (2013), que recogiese prácticas de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación que permitieran generar un espacio común entre profesorado y alumnado con el objetivo de valorar verdaderamente los planes de estudio establecidos y las competencias necesarias que debe tener adquiridas el alumnado, tanto de nuevo ingreso como de los diversos cursos.

Si nos remitimos a los clásicos en el objeto de estudio, tendremos en cuenta que son diversos los indicadores que forman parte de la verificación de eficacia que implica la evaluación (Santos, 2017). Si apostamos por la autoevaluación, no ignoramos componentes básicos de la evaluación como el control y la orientación; si la evaluación se transforma en premio y castigo, perdería su esencia, pero si por el contrario logramos que sea el alumnado el que interiorice la necesidad de aprehensión de competencias, nos encontraríamos en el camino correcto. Los grados estudiados

implican una profesionalización y ya no, como otrora, únicamente un desarrollo de contenidos, sino una adquisición de las ya citadas competencias: se ha trascendido del academicismo al saber hacer. Si el proceso autoevaluador cumple su función correctamente, la evaluación que recae sobre el alumnado desde el exterior se convierte en autoevaluación en tanto cobra sentido para dicho alumnado, que logra entender su razón de ser (Gimeno, 1973), y las calificaciones logran la comprensión exacta de los fenómenos, no formando parte de subjetividades docentes concretas y particulares, sino también de la consciencia del alumnado. Por supuesto, en ningún caso, la autoevaluación de las competencias básicas pasa a ser un elemento único de juicio, sino una contribución más a la compleja tarea evaluadora, la cual se ve enriquecida por un nuevo objeto innovador que aporta datos a tener en cuenta a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Acedo, M. A. y Ruiz-Cabestre, F. (2011). Una experiencia sobre la evaluación autónoma o participativa: autoevaluación y evaluación por los compañeros. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 187(3), 183-188. doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3142>
- Amor, M. I. y Serrano, R. (2019). The generic competences in the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261. doi: 10.5944/educXX1.21341
- Bilbao, A. y Villa, A. (2019). Avances y limitaciones en la evaluación del aprendizaje a partir del proceso de convergencia. Visión docente y discente en los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Educación XX1*, 22(1), 45-69. doi: 10.5944/educXX1.19976
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D. & González-Betancor, S. M. (2015). Is University Student's Self-Assessment Accurate? En Peris-Ortiz, M. & Merigó, J. M. (Eds.), *Sustainable Learning in Higher Education Developing Competencies for the Global Marketplace* (pp. 21-35). doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-10804-9_2
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. En Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. doi: 10.1080/02602930600679050
- Boud, D., Lawson, R. & Thompson, D. G. (2014). The calibration of student judgement through self-assessment: disruptive effects of assessment patterns. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 45-59. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934328>
- Collis, B & Moonen, J. (2011). Flexibilidad en la educación superior: revisión de expectativas. *Comunicar*, 37(XIX), 15-25. doi: <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-01>

- Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. (2018). *Pasarela del Ciclo Superior de Educación Infantil al Grado de Educación Infantil*. Recuperado de <https://www.uma.es/media/files/pasarelainfantil.pdf>
- Fernández-Jiménez, C., Fernández, M., Hervás, M., Tallón, S. y Polo, T. (2018). Uso de la autoevaluación en asignaturas relacionadas con la discapacidad en alumnado de educación. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 239-246. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1266>
- Flores-Lueg, C. y Roig, R. (2016). Diseño y validación de una escala de autoevaluación de competencias digitales para estudiantes de pedagogía. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 48, 209-224. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2016.i48.14>
- Gil, J. y Padilla, M. T. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Gimeno, J. (1973). La autoevaluación dentro del grupo. *Revista Española de Pedagogía*, 120, 415-430. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/3-La-Autoevaluaci%C3%B3n-Dentro-Del-Grupo.pdf>
- Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de psicología. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 7-28. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/207>
- Ibarra-Sáiz, M.L., Rodríguez-Gómez, G. & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137–156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Ion, G., Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1*, 15(2), 249-270. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.141>
- Law, W., Elliot, A. J. & Murayama, K. (2012). Perceived competence moderates the relation between performance approach and performance-avoidance goals. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 806-819. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0027179>
- Ley Orgánica de Universidades [LOU]. Ley Orgánica 6/2001, 21 de diciembre (España).
- Mateo J. y Vlachopoulos, D. (2013). Evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. *Educación XX1*, 16(2), 183-208. doi: [10.5944/educxx1.2.16.10338](https://doi.org/10.5944/educxx1.2.16.10338)
- Medac. (2020). *Educación Infantil*. <https://fp.medac.es/tecnico-infantil/malaga/?msckid=e08693f834fc1a224ca7cc94499b17c4>

- Moll, R. (2018). La formación docente del profesorado universitario principiante en España: una mirada actual. En REDINE (Ed.) *Innovative strategies for higher education in Spain* (pp. 112-122). Eindhoven, Holanda: Adaya Press.
- Moreno-Doña, A.; Trigueros-Cervantes, C. y Rivera-García, E. (2011). Percepciones sobre la autoevaluación en la formación de profesores de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(52), 719-735. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista52/artautoevaluacion418.htm>
- Navarro, I. J. y González, C. (2010). La autoevaluación y la evaluación entre iguales como estrategia para el desarrollo de competencias profesionales. Una experiencia docente en el grado de maestro. *Revista de docencia universitaria*, 8(1), 187-200. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6225>
- Orden por la que se regulan las pruebas de acceso a los ciclos formativos de formación profesional de grado medio y grado superior y el curso de formación específico. Orden de 21 de febrero de 2017 (Andalucía, España).
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. & Huertas, J.A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Revista para el estudio de la educación y el desarrollo*, 37(1), 149-183. doi: 10.1080/02103702.2014.881655
- Real Decreto 1027/2011 por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. 15 de julio (España).
- Real Decreto 1147/2011 por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. 29 de julio (España).
- Real Decreto 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. 29 de octubre (España).
- Real Decreto 1618/2011 sobre reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior. 14 de noviembre (España).
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XX1*, 21(1), 181-208. doi: 10.5944/educXX1.20184
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 198-210. <https://idus.us.es/handle/11441/68957>

- San Martín-Gutiérrez, S., Jiménez-Torres, y Jerónimo-Sánchez, E. (2016). La evaluación del alumnado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula abierta*, 44(1), 7-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.003>
- Santos, M. A. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tiana, A. (2018). Leyes y reformas educativas: consideraciones sobre sus actores. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 1, 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6660373>
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-38. doi: 10.5944/educXX1.12175
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/download/153/136/0>



ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR InDICEs CSIC SUCÚPIRA

EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ESCOLAR DE FAMILIAS INMIGRANTES, UN ESTUDIO DE CASO

M^a Luisa Belmonte

Profesora Contratada Doctora. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

marialuisa.belmonte@um.es

Ana Alemán Aledo

Masteranda. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0001-5430-7372>

ana.a.a@um.es

Correspondencia: marialuisa.belmonte@um.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

M^a Luisa Belmonte, Ana Alemán Aledo: "Evaluación de la relación escolar de familias inmigrantes, un estudio de caso", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 14, N^o 8 enero-marzo, pp. 19-32). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/RQIN9040>

RESUMEN

Hoy en día, la participación y la implicación de las familias en la escuela ha adquirido especial relevancia, habiéndose constatado que las relaciones positivas aumentan la autoestima del alumnado y el rendimiento escolar. En esta trama educativa también se ven inmersas las familias inmigrantes y su diversidad de rasgos culturales, que en ocasiones pueden suponer una dificultad añadida cuando de adaptarse se trata, originando a su vez, problemas a nivel educativo y de relación con la institución escolar. Por ello, se ha efectuado un estudio descriptivo de caso único en el que se analiza la implicación de las familias inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, según la percepción del docente. Este estudio se ha realizado a través de un cuestionario como instrumento de recogida de información, se han evidenciado unos resultados que destacan por un muy bajo índice de participación y de implicación por parte de las familias extranjeras. Así, el profesorado afirma que los progenitores de las familias inmigrantes pocas veces se implican en la vida del centro. Asegurando además estos que, las familias latinoamericanas y en menor medida las anglosajonas, se implican más en la vida del centro, frente a las magrebíes.

Palabras clave: implicación, participación, familias, inmigrantes, escuela.

EVALUATION OF THE SCHOOL RELATIONSHIP OF IMMIGRANT FAMILIES, A CASE STUDY

ABSTRACT

Today, the participation and involvement of families in the school has acquired special relevance, having confirmed that positive relationships increase the self-esteem of students and school performance. Immigrant families and their diversity of cultural traits are also immersed in this educational fabric, which can sometimes pose an added difficulty when it comes to adapting, causing, in turn, problems at an educational level and in relation to the school institution. For this reason, a descriptive study of a particular case has been carried out in which the involvement of immigrant families in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate is analyzed, according to the perception of the teacher. This study has been carried out through a questionnaire as an instrument for collecting information, some results have been shown that stand out for an extremely low rate of participation and involvement on the part of foreign families. Thus, the teachers affirm that the parents of immigrant families rarely get involved in the life of the center. Also assuring these that Latin American families and to a lesser extent Anglo-Saxons, are more involved in the life of the center, compared to North Africans.

Keywords: engagement, participation, families, immigrants, school.

AVALIAÇÃO DO RELACIONAMENTO ESCOLAR DAS FAMÍLIAS IMIGRANTES, UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

Hoje, a participação e envolvimento das famílias na escola adquiriu especial relevância, tendo confirmado que as relações positivas aumentam a auto-estima dos alunos e o rendimento escolar. As famílias imigrantes e a sua diversidade de traços culturais também estão imersas neste tecido educativo, que por vezes pode constituir uma dificuldade acrescida de adaptação, causando, por sua vez, problemas a nível educativo e em relação à instituição escolar. Por isso, foi realizado um estudo descritivo de caso único em que se analisa o envolvimento de famílias imigrantes no Ensino Médio Obrigatório e no Bacharelado, segundo a percepção do professor. Este estudo foi realizado através de um questionário como instrumento de recolha de informação, tendo demonstrado alguns resultados que se destacam por uma taxa muito baixa de participação e envolvimento por parte das famílias estrangeiras. Assim, os professores afirmam que os pais de famílias imigrantes raramente se envolvem na vida do centro. Assegurando também a estes que as famílias latino-americanas e, em menor medida, os anglo-saxões, estão mais envolvidas na vida do centro, em comparação com os norte-africanos.

Palavras-chave: envolvimento, participação, famílias, imigrantes, escola.

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones que ha adquirido importancia en el ámbito educativo en los últimos tiempos es la relación familia-escuela. Este tema educativo no deja a un lado la aparición de las familias inmigrantes y su diversidad de rasgos culturales, que a veces puede ocasionar una dificultad

añadida a la hora de adaptarse, originando a su vez, problemas a nivel educativo y de relación con la institución educativa (González-Vázquez, 2014). Las instituciones educativas de secundaria son espacios en los que el germen de muchos factores altera las posibilidades convivenciales e incrementan el abandono y fracaso escolar (Lozano et al., 2013; Strohmeier y Noam, 2012; Valdés y Martínez, 2014). Esta educación secundaria se encuentra sometida a una crítica constante, acompañada por la apatía y falta de propuestas de mejora (Belmonte et al., 2021; Hernández-Prados et al., 2019). Así, la decadencia de la participación familiar en secundaria frente a otras etapas (Deslandes y Bertrand, 2005; Gomariz et al., 2008; Rodríguez-Ruiz et al., 2016) conlleva significativas repercusiones tanto en el rendimiento académico (Epstein, 2011; Jeynes, 2011), como en el desarrollo sociopersonal (Álvarez y Martínez, 2016; Rodrigo et al., 2018) y en la convivencia escolar (Castro et al., 2014; Chang-Hun y Juyoung Song, 2012).

Cuando se habla de la implicación en el hogar, tanto padres como madres se muestran convencidos de ser los principales responsables de la educación de sus descendientes (Belmonte et al., 2014), siendo el grado de participación elevado, lo que justifica una intención de colaboración (Hernández-Prados et al., 2019). Ahí radica la importancia de una formación familiar, pese a la escasa tradición existente en España. Estos efectos que sostienen la implicación en el rendimiento escolar se ven disminuidos cuando la ayuda prestada se reduce a las tareas escolares (Wilder, 2014), pues la responsabilidad educativa familiar engloba otras cuestiones implicadas en el desarrollo de fortalezas y habilidades sociales. A pesar de su carácter predictivo (Gomariz et al., 2019), las leyes educativas resultan insuficientes para el desarrollo de una cultura participativa (Rodrigo et al., 2018), tal y como ponen de manifiesto los escasos niveles de participación familiar, a pesar de ser positivamente valorados por la comunidad educativa (Gomariz et al., 2008), resultando más significativo en las vías de participación individual, que en las colectivas (Parra et al., 2014), especialmente en contextos multiculturales.

En España se han visto multiplicadas las investigaciones sobre la temática, lo que ha contribuido a que la mayoría de los centros reflejen entre sus objetivos educativos, la mejora de las relaciones colaborativas con las familias (Hernández-Prados, 2019). Ahora bien, la alianza familia-escuela no surge únicamente por ser una afirmación consensuada mundialmente, ni por los múltiples beneficios que conlleva, pues son varios los trabajos previos que evidencian las diversas barreras estructurales, organizativas y culturales (Cagigal, 2010); diferentes expectativas (Monceau, 2012); el alejamiento del género masculino (Monceau, 2014); etc. En la actualidad, la existencia de un elevado número de alumnos extranjeros en el sistema educativo es una realidad. Muchos de estos alumnos provienen de sectores sociales desfavorecidos, lo que posiciona a gran parte de ellos en una disposición de desventaja en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo (Cárdenas y Terrón, 2011). Gran parte de este alumnado inmigrante encuentra obstáculos iniciales de integración en los centros, como la dificultad idiomática, problemas de desorientación, o dudas con el proceso y falta de hábitos de escolarización. Por tanto, parte de estos estudiantes inmigrantes escolarizados se encuentran en una situación de riesgo social, debido además al estado de

vulnerabilidad socioeducativa a la que algunos se ven predispuestos (Bernárdez-Gómez, 2022, Cárdenas y Terrón, 2011).

Por otro lado, se ha evidenciado que, en la mayoría de las ocasiones, las familias inmigrantes no facilitan el apoyo académico que necesitan los hijos para tener éxito y, además, el emplear otras lenguas en el ámbito doméstico impide el desarrollo del idioma del país de destino, dificultando, así, el rendimiento académico (Rodríguez, 2010). Esta participación de las familias inmigrantes en la escuela puede verse entorpecida por diferentes causas, como el desconocimiento de la cultura, lengua o costumbres religiosas, desacuerdos en las maneras de socialización de los alumnos, el aumento de mensajes unidireccionales entre la familia y el centro, la presencia de códigos contradictorios y las negativas de las familias autóctonas que dirigen las asociaciones de madres y padres, de forma que la relación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela, se ve altamente influida y complicada (Carrasco, 2009). Jordán (2009) establece dos medidas para favorecer esta participación. Por una parte, poner en marcha todos los dispositivos necesarios para estimular en los padres de alumnos migrantes la importancia de participar en el progreso y la educación escolar de sus hijos, y para activar su sensibilidad sobre su desarrollo educativo. Un mecanismo podría ser buscar y aprovechar, otras familias de orígenes étnicos y culturales parecidos que puedan servir como referentes representativos para su formación. Otro mecanismo para esta medida sería el uso de mediadores escogidos para este propósito que contribuyan con el profesorado. Otra medida, que ya ha sido llevada a cabo en algunos centros, consistiría en que el personal del colegio, con la ayuda de personas expertas, se implique en despertar la conciencia y la sensibilidad en las familias inmigrantes, presentando orientaciones para ayudar en el contexto familiar y en el escolar, acentuando la importancia de participar con los docentes en las escuelas.

El profesorado también posee un protagonismo muy importante en el desarrollo de conseguir la colaboración de los padres minoritarios, en este caso, los padres inmigrantes, de manera individual y en equipo. El propósito final es lograr una buena relación entre el profesorado y las familias inmigrantes, con el ideal de implicarlas en el proceso educativo escolar, aumentando así la mejora académica y socioeducativa y la integración de los padres minoritarios en el ámbito escolar y social (Jordán, 2009). Por todo ello, se ha creído muy conveniente analizar la implicación de las familias inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, según la percepción del docente.

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los métodos utilizados para este estudio de caso de tipo descriptivo.

Participantes y contexto

Los participantes en esta investigación han sido los 67 docentes del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Pedro Peñalver ubicado en El Algar, Cartagena, perteneciente a la Región de Murcia, en España. Se trata de un centro público que además es el único Instituto existente en la

pedanía, por lo que acuden todos los jóvenes de alrededores. Cabe destacar el número significativo de personas de origen inmigrante, ya que representan casi el 40% del alumnado.

Instrumento de recogida de información

Para dar cobertura a los objetivos planteados, se utilizó un cuestionario dirigido a docentes, compuesto por cuestiones sociodemográficas y preguntas cerradas, referidas a la participación e implicación de los padres inmigrantes en el centro. Este instrumento se debía contestar conforme a una escala de cuatro puntos (1: nunca o nada, 2: pocas veces, 3: a menudo y 4: siempre).

Tabla 1

Ítems de carácter cerrado que componen el cuestionario para docentes.

| |
|--|
| 1. Los padres se mantienen informados sobre todas las asignaturas. |
| 2. Acuden a las reuniones de padres/ madres con el tutor. |
| 3. Solicitan reuniones con el profesorado de sus hijos. |
| 4. Se implican en actividades culturales (día de la mujer, de la paz, etc.), en actividades deportivas, en fiestas y salidas. |
| 5. Se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, etc.). |
| 6. Se implican en los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, manifestando las quejas y sugerencias a través de la AMPA, etc.). |
| 7. Asisten a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro, participan en las actividades organizadas por esta y se implican en la gestión de actividades. |
| 8. Son o han sido miembros de la Junta Directiva de la AMPA del centro. |
| 9. Son o han sido representantes de las familias en el Consejo Escolar. |
| 10. Se implican en actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, etc.). |
| 11. Se implican en actividades solidarias y de voluntariado. |
| 12. Se implican en actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de precedencia cultural, étnica, etc.). |

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos, de los docentes participantes, se llevó a cabo haciendo uso de la estadística descriptiva, mediante el paquete estadístico SPSS, versión 24.0.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

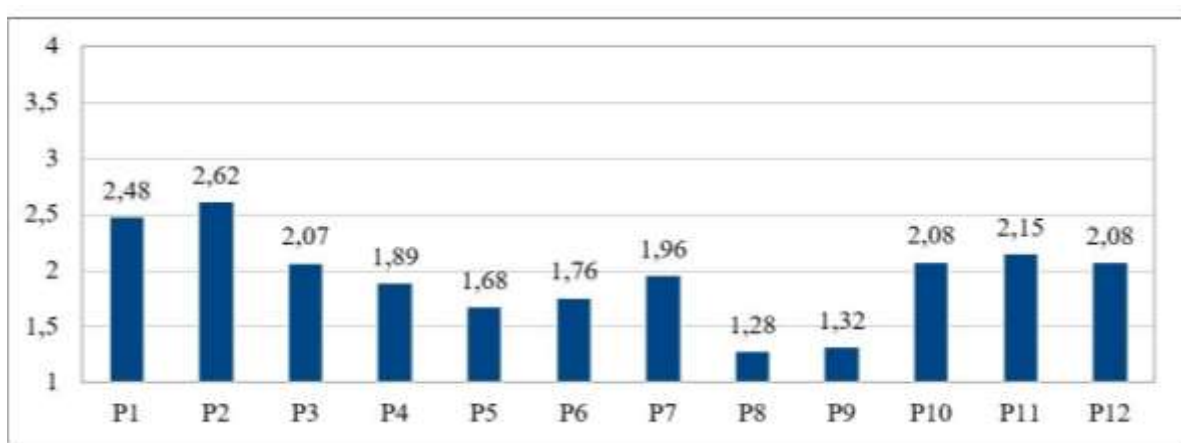
A continuación, se muestran los resultados obtenidos, que dan respuesta al objetivo de estudio.

Haciendo alusión a la percepción docente sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, tal y como se puede observar en la Figura 1, los profesores afirman que los progenitores de las familias inmigrantes pocas veces se implican en la vida del centro.

De manera más pormenorizada, cabe destacar que los docentes mantienen que las familias entre pocas veces y a menudo, acuden a las reuniones de padres con el tutor ($\bar{X}_{P2} = 2,62$) y se mantienen informados sobre todas las asignaturas ($\bar{X}_{P1} = 2,48$). Además, los profesionales piensan que las familias se implican pocas veces en actividades solidarias ($\bar{X}_{P11} = 2,15$), de recolección ($\bar{X}_{P10} = 2,08$) o actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12} = 2,08$). También afirman que solicitan pocas reuniones con el profesorado de sus hijos ($\bar{X}_{P3} = 2,07$) y apenas asisten a asambleas generales o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7} = 1,96$) o se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4} = 1,89$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6} = 1,76$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5} = 1,68$). Por último, los profesores sostienen que los padres de los alumnos inmigrantes no forman parte como representantes del CE ($\bar{X}_{P9} = 1,32$), ni habitualmente son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8} = 1,28$).

Figura 1

Puntuaciones medias de la percepción docente sobre la participación de las familias inmigrantes en el centro



Al respecto de la percepción docente sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro, en función de la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia, tal y como se puede apreciar en la Figura 2, a nivel global, los docentes de Bachiller afirman que el índice de participación de las familias es mayor. En contraposición, los docentes de la etapa de la ESO aseguran que la implicación es muy baja. Este supuesto se da en todos los casos, a excepción de en las cuestiones relativas al grado de implicación a la hora de ser miembros de la AMPA o del CE ($\bar{X}_{P8} = 1,00$; $\bar{X}_{P9} = 1,00$ respectivamente), donde no existe apenas ninguna implicación por parte de los padres de estos alumnos en ambas etapas.

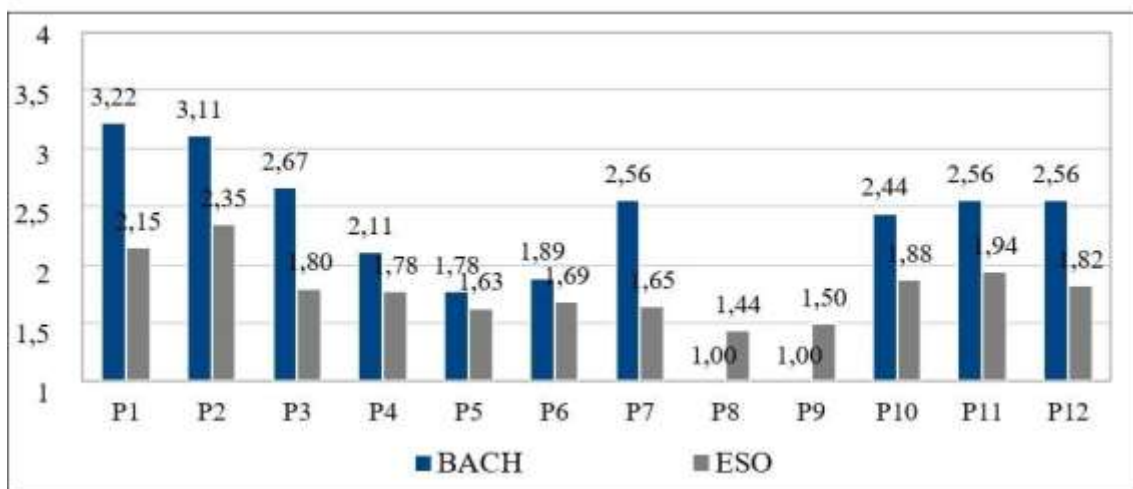
El profesorado alega que los padres se mantienen informados sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1} = 3,22$), acuden a menudo a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2} = 3,11$) y solicitan reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P3} = 2,67$) de manera regular. Entre pocas veces y a menudo, asisten a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7} =$

2,56), se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,56$) y en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,56$). En menor medida se implican en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,44$), en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 2,11$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,89$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,78$).

Por otro lado, la participación de las familias de los alumnos que cursan la ESO es menor en todos los supuestos frente al caso anterior, referido a las familias de Bachillerato, en casi todos los aspectos. Los docentes señalan que estas familias, pocas veces acuden a las reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,35$), se mantienen informadas sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,15$) o se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 1,94$), de recolección ($\bar{X}_{P10}= 1,88$), de integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 1,82$), y que apenas solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 1,80$), se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,78$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,69$), asisten a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 1,65$) o se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,63$). Finalmente, alegan que no son representantes del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,50$) ni son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,44$).

Figura 2

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función de la etapa educativa en la que imparte docencia



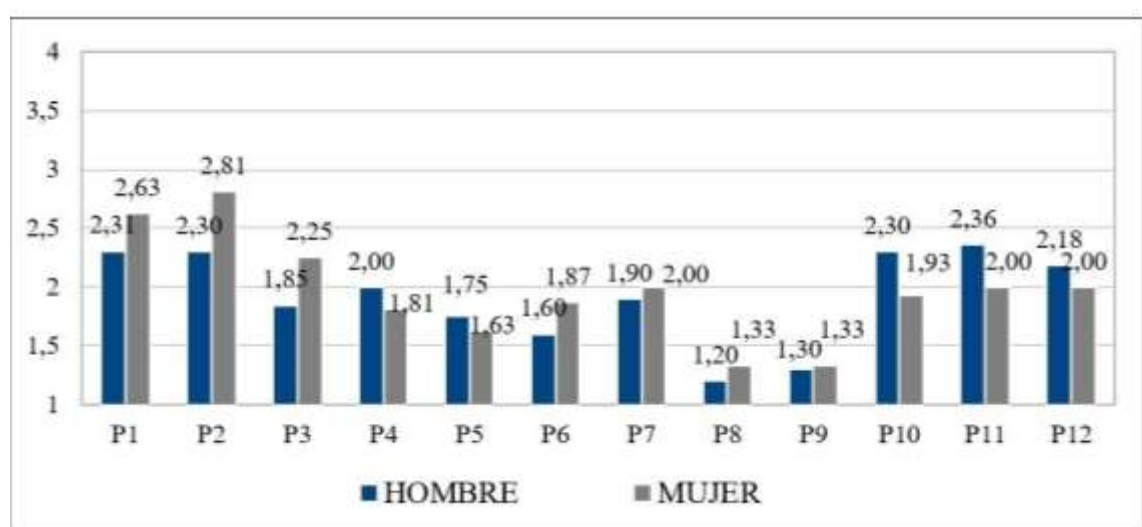
Al respecto de la percepción del profesorado sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, según el género del docente que ha respondido el instrumento de recogida de información, tal y como se puede apreciar en la Figura 3, las profesoras del centro creen que las familias de los alumnos extranjeros, a menudo, se mantienen informadas sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,63$), frente a la opinión más baja de los profesores ($\bar{X}_{P1}= 2,31$). Así, las profesoras creen que estas familias acuden a reuniones con el tutor, también a menudo ($\bar{X}_{P2}= 2,81$), aunque los profesores afirman que acuden pocas veces ($\bar{X}_{P2}= 2,30$).

Por otro lado, las profesoras aseguran que estas familias inmigrantes pocas veces solicitan reuniones ($\bar{X}_{P3}= 2,25$), mientras que los docentes creen que no lo hacen casi ninguna vez ($\bar{X}_{P3}= 1,85$). Ambos colectivos de docentes, tanto las mujeres ($\bar{X}_{P6}= 1,87$) como los hombres ($\bar{X}_{P6}= 1,60$), afirman

que estas familias se implican muy pocas veces en los procesos utilizados para evaluar el centro. Ocurriendo lo mismo cuando se trata del nivel de asistencia a asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 2,00$; $\bar{X}_{P7}= 1,90$ respectivamente) y el índice de miembros de la AMPA y del CE. En los casos en los que el docente piensa de forma más positiva que las profesoras, son en temas referidos a la implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 2,00$ frente a $\bar{X}_{P4}= 1,81$), en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,75$ frente a $\bar{X}_{P5}= 1,63$), en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,30$ frente a $\bar{X}_{P10}= 1,93$), en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,36$ frente a $\bar{X}_{P11}= 2,00$) y, finalmente, en actividades dirigidas a la integración en la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,18$ frente a $\bar{X}_{P12}= 2,00$).

Figura 3

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función del género de este.



Finalmente, haciendo alusión a la percepción del profesorado sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, en función de la nacionalidad de los progenitores, tal y como se puede apreciar en la Figura 4, las familias que los docentes aseguran que más se implican en el centro, son las latinoamericanas.

Los profesores declaran que los padres latinoamericanos siempre se mantienen informados sobre todas las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 4,00$), y que, a menudo, acuden a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 3,00$), solicitando reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 3,00$), e implicándose a menudo también en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 3,00$). Además, asisten con frecuencia a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 3,00$) y se implican en actividades para la integración a la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 3,00$). Aunque, por otro lado, señalan que, pocas veces se implican en comisiones de trabajo creadas por el centro ($\bar{X}_{P5}= 2,00$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 2,00$), en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,00$) y en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,00$). No siendo estas familias, miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,00$), ni del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,00$).

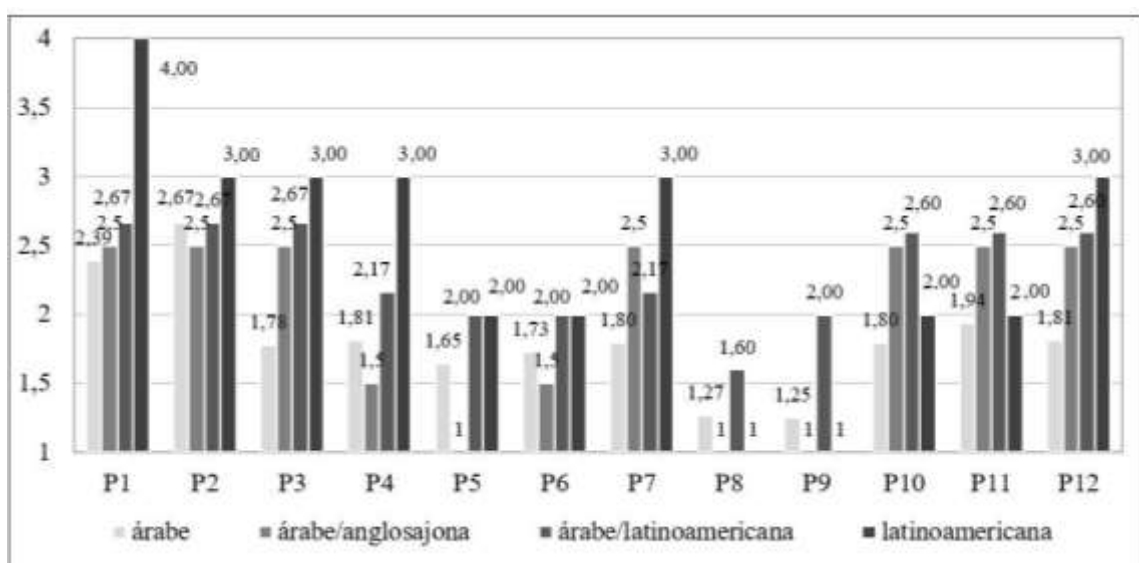
Los docentes señalan que, las familias más participativas en el centro, después de las latinoamericanas, son las de origen anglosajón, las cuales a menudo se mantienen informadas sobre

las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,50$), acuden a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,50$), solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 2,50$), asisten a asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 2,50$), se implican en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,50$), solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,50$) y en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,50$). Aun así, de nuevo pocas veces se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,50$) y en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,50$). Al igual que en el caso anterior, nunca se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,00$), ni son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,00$), ni del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,00$).

Por último, como se puede seguir observando en la Figura 4, las familias que menos se implican en el centro son las familias árabes. Los profesores asienten que entre pocas veces y a menudo acuden a las reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,67$), pocas veces se mantienen informados sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,39$) o se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 1,94$), en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 1,81$), culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,81$) o de recolección ($\bar{X}_{P10}= 1,80$). Además, asisten poco a las asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 1,80$), pocas veces solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 1,78$) o implican en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,78$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,65$). Para concluir, estas familias no suelen ser miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,27$), ni representantes en el CE ($\bar{X}_{P9}= 1,25$).

Figura 4

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función de la nacionalidad de los progenitores.



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La educación de las nuevas generaciones es un reto fascinante y complejo que comparten familias y docentes, siendo ambos agentes expertos, cada uno en su ámbito, y se convierten en modelos educativos fundamentales de quienes aprender (García-Sanz et al., 2020; Hernández-Prados, 2019). Ahí es donde radica la relevancia de colaborar juntos para que la tarea educativa alcance todo su potencial, especialmente cuando numerosas investigaciones han dejado constancia

de que dicha colaboración contribuye a la mejora del rendimiento y motivación escolar (Fan y Williams, 2010; Jeynes, 2012; Niklas et al., 2016); reduce el fracaso y abandono académico (Álvarez y Martínez, 2016); mejora el clima del centro y disminuye problemas de convivencia y acoso (Cross y Barnes, 2014); promueve la democratización y dinamismo de la escuela (Batanova y Loukas, 2014); y previene el consumo de drogas (Roberts, 2018), entre otros.

El tratamiento de la participación de las familias en los centros educativos requiere, por supuesto, de formación del profesorado, pero, además, de todas las personas que interactúan con los alumnos, especialmente de las familias, y más concretamente, del padre y/o madre (Hernández-Prados, 2019).

La participación de las familias y sus niveles pueden variar gradualmente, desde comunicación con el profesorado a través de tutorías, hasta compromiso y participación en la vida y gestión de los centros y las actividades académicas de aula (Epstein, 2011). También se evidencia, al igual que en los resultados presentados en esta investigación, que el efecto de la participación familiar en el rendimiento es mayor en la etapa de Educación Secundaria (Jeynes, 2012).

Al igual que ocurre en otras investigaciones sobre la percepción de las familias (García-Sanz et al., 2010; Gomariz et al., 2008), los resultados de la investigación a nivel descriptivo muestran que los contactos de las familias inmigrantes con el tutor son escasos. Diferentes investigaciones relacionadas con el tema (Gomariz et al., 2017) muestran que los padres originarios del país en el que se encuentran conocen mejor los centros de sus hijos, participan más, colaboran más al desarrollo del aprendizaje de los hijos desde el hogar y tiene relaciones más positivas con el colegio que las familias inmigrantes. Así, la implicación de las familias inmigrantes es escasa, siendo considerada una señal de desinterés y entendida como un freno para el éxito de los hijos (Carrasco, 2009).

De forma global, los docentes afirman que las familias de los alumnos que cursan Bachiller se implican y participan más a menudo que las de los alumnos que cursan la etapa de ESO, por tratarse de una etapa en la que se desvinculan aún más (Aparicio, 2003). Se puede señalar que, como garantizan Santos y Lorenzo (2009), las familias de origen latino se implican más a menudo en los centros que las familias de origen magrebí. Asimismo, se comprueba que las familias de origen anglosajón también se implican más que las de origen árabe. Todo ello se puede deber por la confianza en la profesionalidad del profesorado, por las condiciones poco estables sociales y laborales o, en gran parte, por factores lingüísticos, ya que el idioma es una dificultad añadida, pues las familias latinoamericanas hablan español, y para las familias anglosajonas puede resultar más sencillo comprender el idioma que para las árabes, además de poseer, con frecuencia, un nivel cultural más elevado que estas. Con todo ello, cabe señalar que con una buena adaptación al cambio se hará frente a las desavenencias, procurando preservar el verdadero valor educativo y garantizando una función social de calidad (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020; Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021).

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Batanova, M. y Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1.890-1.902.
- Belmonte, M. L., Álvarez, J. S. y Hernandez-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el encierro: agentes implicados. *Texto libre: lenguaje y tecnología*, 14(2), e33938-e33938. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: "We Are All Campus." *Journal of Intelligence*, 9, 50. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050>
- Belmonte, M. L., Álvarez, S., y Hernández Prados, M. Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online*, 3, 30-49. <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326>
- Belmonte, M.L., Lara, N., Calatayud, A., y Galián, B. (2014). Familia y escuela ¿dos caras de una misma moneda? En P. Miralles, M.B. Alfageme, R.A. Rodríguez-Pérez, *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 91-100). Editum.
- Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo*. Dykinson.
- Cagigal, V. (2010). La colaboración educativa familia-escuela. *Padres y Maestros*, 336, 5-6.
- Cárdenas, R. y Terrón, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1545-1554). Instituto de Migraciones.
- Carrasco, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 55-78.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria

Obligatoria. En *Consejo Escolar del Estado, La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Chang-Hun, C.H., y Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437-2464. <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>
- Cross, D. y Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice*, 53(4), 293-299.
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Fan, W. y Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>
- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-190.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián, B., y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos*. Cuestionario a docentes. <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.A. y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia. <http://www.cerm.es/publicaciones/la-comunicacion-entre-el-centro-educativo-y-la-familia/>

- Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- González-Vázquez, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia*. Desclée De Brouwer.
- Hernández-Prados, M.Á., Belmonte, M.L., y Manzanares, J.C. (2021). How to Run Your Own Online Business: A Gamification Experience in ESL. *Education Sciences*, 11, 697. <https://doi.org/10.3390/educsci11110697>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián, B., y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14229>
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Jordán, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 79-97.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Monceau, G. (2012). La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En Collet; Tort (coord.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- Monceau, G. (2014). Análisis del "alejamiento escolar" de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 69-80.
- Niklas, F., Cöhrssen, C. y Tayler, C. (2016). Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 419-427.

- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., y Hernández-Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Roberts, G. (2018). *Respuestas del sector de la educación frente al consumo de alcohol, tabaco y drogas* (Vol. 10). UNESCO Publishing.
- Rodrigo, M.J., Martínez-González, R.A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., y Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005R>
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Strohmeier, D. y Noam, G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7-13. <http://doi.org/10.1002/yd.20003T>
- Valdés, A.A. y Martínez, E.A.C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>



A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA COMO FILOSOFIA EDUCACIONAL

Prof. M. Sc. Samuel Durand Campos¹

Prof. M. Sc. Rickardo Léo Ramos Gomes²

rickardolrg@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0001-6101-9571>

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Samuel Durand Campos, Rickardo Léo Ramos Gomes: "A importância da aprendizagem cooperativa como filosofia educacional", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 14, Nº 8 enero-marzo, pp. 33-47). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlante/AHZG4752>

RESUMO

Este artigo científico refere-se à Aprendizagem Cooperativa, reconhecida como uma filosofia educacional, derivada de uma prática instrucional na qual os alunos conseguem realizar atividades por meio de conhecimentos compartilhados em pequenos grupos. Estes conhecimentos são compostos por recursos, opiniões e ideias que se caracterizam por apresentarem qualidades de interdependência positiva. Devido, especialmente, às suas aplicabilidades e flexibilidades a Aprendizagem Cooperativa pode ser empregada nas mais variadas situações educacionais e em diferentes níveis de ensino começando no pré-escolar e chegando, até mesmo, à pós-graduação,

¹ Prof. M. Sc. em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará – UFC

² Prof. da Disciplina de Metodologia do Trabalho Científico (Orientador) – Centro Universitário Farias Brito (FBUNI); Instituto Euvaldo Lodi (IEL); Centro Universitário UNIATENEU; M. Sc. em Fitotecnia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (Amparo Legal – C. F. E. processo nº 1035/79; Parecer favorável, de nº 1213/80; Processo no MEC nº 241.674); Spec. em Metodologia do Ensino de Ciências pela Universidade Estadual do Ceará – UECE (Amparo Legal – Resolução Nº 433/91 do C. E. P. E. da UECE); Grad. em Agronomia pela Universidade Federal do Ceará – UFC (Amparo Legal – Lei 1055/1950); Lic. nas disciplinas da Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (Amparo Legal – C. E. C. Pareceres: Nº 0994/98 e Nº 0039/2005); Curso Aperf. em Líderes de Aprendizagem pela HarvardX (Harvard University); Curso Aperf. em Gestão de Riscos em Projetos pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Curso Aperf. em Metodologia da Pesquisa Científica pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ); Curso Aperf. Rastreamento do Contato da COVID-19 pela Johns Hopkins University (JHBSPH); Curso Livre de Aperf. Doutorado (Tit. Cult.) em Ciências Biológicas pela FICL (Amparo Legal - Título Cultural: C.F. Arts. 205 e 206; Lei Nº 9394/96 Art. 3º inciso II; Art. 42º; Art. 43º incisos I, III, IV e V); Curso Livre de Especialização (Tit. Cult.) em Paleontologia Internacional pela Faculdade Internacional de Cursos Livres – FICL (Amparo Legal - Título Cultural: C.F. Arts. 205 e 206; Lei Nº 9394/96 Art. 3º inciso II; Art. 42º; Art. 43º incisos I, III, IV e V); Consultor Internacional do BIRD para Laboratórios Científicos. Fundador da RLRG Consultoria Científica.

independente da disciplina ou do plano curricular determinado. Esta pesquisa caracteriza-se, essencialmente, por adotar uma abordagem qualitativa na qual foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica ressaltando objetivos de caráter exploratórios de modo a adquirir e compartilhar conhecimentos relativos à Aprendizagem Cooperativa. O objetivo geral ficou definido como: Ressaltar a importância da Aprendizagem Cooperativa enquanto filosofia educacional facilitadora dos processos de aprendizagem. Os objetivos específicos são os seguintes: apresentar um breve histórico da Aprendizagem Educativa; discorrer sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa e destacar a importância da interação professor-aluno para a aprendizagem cooperativa. Por fim a pesquisa demonstrou que muitos são os benefícios resultantes da prática cotidiana da Aprendizagem Cooperativa em sala de aula, pois esta filosofia cria um ambiente de aprendizagem que proporciona aos alunos condições para que estes possam estudar utilizando a criatividade, de maneira dinâmica, alcançando a motivação para o aprendizado tão desejada nos meios escolares.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa. Filosofia Educacional. Conhecimentos compartilhados.

LA IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO FILOSOFÍA EDUCATIVA

RESUMEN

Este artículo científico se refiere al Aprendizaje Cooperativo, reconocido como una filosofía educativa, derivada de una práctica instruccional en la que los estudiantes son capaces de realizar actividades a través de conocimientos compartidos en pequeños grupos. Este conocimiento está compuesto por recursos, opiniones e ideas que se caracterizan por tener cualidades de interdependencia positiva. Especialmente por su aplicabilidad y flexibilidades, el Aprendizaje Cooperativo puede ser utilizado en las más variadas situaciones educativas y en los diferentes niveles educativos, comenzando en el preescolar e incluso llegando a los estudios de posgrado, independientemente de la disciplina o plan curricular específico. Esta investigación se caracteriza, esencialmente, por adoptar un enfoque cualitativo en el que se desarrolló una investigación bibliográfica, destacando objetivos exploratorios con el fin de adquirir y compartir conocimientos relacionados con el Aprendizaje Cooperativo. El objetivo general se definió como: Destacar la importancia del Aprendizaje Cooperativo como filosofía educativa que facilita los procesos de aprendizaje. Los objetivos específicos son: presentar una breve historia del Aprendizaje Educativo; discutir los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo y destacar la importancia de la interacción maestro-alumno para el aprendizaje cooperativo. Finalmente, la investigación mostró que son muchos los beneficios resultantes de la práctica diaria del Aprendizaje Cooperativo en el aula, ya que esta filosofía crea un ambiente de aprendizaje que brinda a los estudiantes las condiciones para que puedan estudiar usando la creatividad, de manera dinámica, logrando la motivación. para el aprendizaje tan deseado en los entornos escolares.

Tesoro de la UNESCO: CE - Proceso de aprendizaje; CR - Cognición, Educación.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo. Filosofía educativa. Conocimiento compartido.

THE IMPORTANCE OF COOPERATIVE LEARNING AS AN EDUCATIONAL PHILOSOPHY

ABSTRACT

This scientific article refers to Cooperative Learning, recognized as an educational philosophy, derived from an instructional practice in which students can carry out activities through the knowledge shared in small groups. This knowledge is composed of resources, opinions, and ideas that are characterized by having qualities of positive interdependence. Due especially to its applicability and flexibilities, Cooperative Learning can be used in the most varied educational situations and at different levels of education, starting in pre-school and even reaching postgraduate studies, regardless of the discipline or specific curriculum plan. This research is characterized, essentially, by adopting a qualitative approach in which bibliographical research was developed, highlighting exploratory objectives in order to acquire and share knowledge related to Cooperative Learning. The general objective was defined as: To emphasize the importance of Cooperative Learning as an educational philosophy that facilitates learning processes. The specific objectives are: to present a brief history of Educational Learning; discuss the theoretical foundations of cooperative learning and highlight the importance of teacher-student interaction for cooperative learning. Finally, the research showed that there are many benefits resulting from the daily practice of Cooperative Learning in the classroom, as this philosophy creates a learning environment that provides students with conditions so that they can study using creativity, dynamically, achieving motivation for learning so desired in school environments.

Keywords: Cooperative Learning. Educational Philosophy. Shared knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Uma educação classificada como tradicional é logo entendida pelo aluno como algo entediante e que não tem forças para desafiá-lo resultando em um indesejado desinteresse, convertendo-se, desta maneira, em uma ação inútil na hora de atender às conquistas resultantes da aprendizagem que deveria ter acontecido durante a sua vida escolar. Este tipo de educação sempre teve como referência o professor, como aquele que proporciona aquela aprendizagem, tanto dentro como fora da sala de aula e como único e máximo ator no processo educativo, deixando de lado o aluno e atribuindo-lhe um papel secundário dentro de um processo onde ele deve ser o protagonista principal.

É por isso que tanto o sistema educacional quanto os professores têm percebido a necessidade de buscar técnicas que transformem a sala de aula em um local que estimule uma Aprendizagem Cooperativa (AC). A AC é uma filosofia de ensino que provoca um processo de mudança na forma de entender o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem, gerando por muitos motivos, uma resposta criativa às demandas de uma sociedade que passa por mudanças constantemente. Não se pode negar que essas mudanças, indicam muitas novas possibilidades, mas, também, trazem consigo desafios didáticos relacionados à uma adaptação paulatina, respeitando a velocidade de compreensão e de aprendizagem que cada educando tem.

Esta pesquisa caracteriza-se, essencialmente, por adotar uma abordagem qualitativa na qual foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica ressaltando objetivos de caráter exploratórios de modo a adquirir e compartilhar conhecimentos relativos à AC.

O objetivo geral ficou definido como: Ressaltar a importância da AC enquanto filosofia educacional facilitadora dos processos de aprendizagem. Os objetivos específicos são os seguintes: apresentar um breve histórico da Aprendizagem Educativa; discorrer sobre os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa e destacar a importância da interação professor-aluno para a aprendizagem cooperativa.

Esta pesquisa ficou organizada em quatro tópicos. O primeiro tópico foi a introdução onde foram destacados os objetivos desta pesquisa. O segundo tópico se refere à metodologia adotada para o desenvolvimento desta investigação. No terceiro tópico desenvolveu-se uma fundamentação teórica na qual foram promovida uma discussão teórica que envolveu autores que tratam da mesma temática aqui compartilhada. No quarto e último tópico foram apresentadas as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se, essencialmente, por adotar uma abordagem qualitativa na qual foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica ressaltando objetivos de caráter exploratórios de modo a adquirir e compartilhar conhecimentos relativos à AC.

Falando sobre a pesquisa bibliográfica, Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66) destacam que:

Na realização da pesquisa bibliográfica o pesquisador tem que ler, refletir e escrever o sobre o que estudou, se dedicar ao estudo para reconstruir a teoria e aprimorar os fundamentos teóricos. É essencial que o pesquisador organize as obras selecionadas que colaborem na construção da pesquisa em forma de fichas. A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

Cesário *et al* (2020) afirmam que, a pesquisa exploratória é fundamental para auxiliar o pesquisador diante da sua necessidade de compreender melhor o que ele deseja investigar. Geralmente este tipo de pesquisa mantêm o foco de pesquisa ampliado sobre os arcabouços teóricos que vão fundamentar a temática investigada.

A realização desta pesquisa bibliográfica ensejou uma investigação em uma literatura onde foi possível analisar obras que iniciaram a pesquisa sobre a AC mesclando esta consulta com obras mais recentes que tratam da mesma temática, de modo que o que aqui se discutiu e o que aqui se produziu pode ser considerado um material científico contemporâneo.

As fontes de pesquisas principais foram documentos, artigos, revistas e sites, através dos quais, foi possível compartilhar e interpretar conceitos, opiniões, aplicações sobre a AC e, ao mesmo tempo, reconhecer a importância desta filosofia educativa para o favorecimento do processo de ensino e do processo de aprendizagem.

Dentre os autores que mais se destacaram na pesquisa podem ser citados os seguintes: Oliveira Júnior, Campos e (2016); Orosco, Ruiz e Vivar (2018); Souto, Rabêlo, Mota e Gomes (2019); Silva, Teodoro e Queiroz (2019); Holanda Filho, Cruz, Costa e Gomes (2020).

3 DISCUSSÃO

O presente tópico visa promover uma discussão teórica criteriosa de caráter exploratório de modo a compartilhar conceitos, definições, opiniões e entendimento relacionados à filosofia da AC.

3.1 Breve Histórico da Aprendizagem Cooperativa

Neste subtópico serão discutidos, alguns padrões e eventos relacionados com a AC e à sua evolução no panorama histórico dos estudos e das investigações, tendo como fundamentação de análise o texto “Aprendizagem Cooperativa”, cuja autoria é do Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis³ da Universidade Federal do Ceará.

A AC não é um método novo ou atual. Na história humana, o princípio aconteceu no começo do incremento das metodologias de aprendizagem, quando Sócrates, por meio da “arte do discurso”, compartilhava seus conhecimentos com pequenos grupos de principiantes. O filósofo Sêneca se posicionava a favor da AC, quando dizia: *Qui docet discet*, cujo significado é: “Aquele que ensina, aprende”. Já Comenius (1592-1679), reconhecido educador tcheco, citado por Johnson, Johnson e Smith, (1998, p.98) ressaltava que os alunos, “quando ensinados uns pelos outros, beneficiavam-se bem mais nos estudos”.

A metodologia denominada Lancasteriana, foi elaborada pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no fim do século XVIII na Europa. Esta metodologia, também, era conhecida por metodologia monitorial ou mútua. Vale ressaltar que esta metodologia é diferente dos métodos que a precederam já que utiliza educandos que se apresentam mais destacados dos demais, sendo, portanto, categorizados como alunos monitores. Estes têm a responsabilidade de fazer contribuições significativas entre os demais membros do grupo. Essa metodologia é aceita como aprendizado primário da AC, tem a ideia de favorecer a educação de modo amplo, tendo por base grupos que são orientados pelos seus respectivos tutores, isso na Inglaterra e na Índia (Johnson, Johnson e Smith, 1998).

Aos poucos essa metodologia migrou para a América do Norte mais especificamente para Nova York, onde promoveu a fundação da Escola Lancaster. Desde então, a AC passou a ser

³Disponível em: <http://www.pacce.ufc.br/pacce/> Acesso em: 20 fev 2020.

analisada e aprofundada em suas teorias fundamentais, especialmente nos Estados Unidos (EUA). Neste país aconteceu uma expressiva expansão, pois vários pesquisadores renomados da área da educação, com suas pesquisas, tornaram a metodologia bem mais compreendida e sistematizada.

Como exemplo pode-se indicar o movimento norte-americano *Common School Movement* que, mesmo ocorrendo em um momento de transição que os EUA passavam, de um país essencialmente caracterizado como colonial, para uma república iniciante, promoveu uma mudança na educação daquela época, caracterizada por uma compreensão privada para uma compreensão universalizada, em um sentido, reconhecidamente, democrático. No final do século XIX, Parker, com intenção de desenvolver uma sociedade, firmemente cooperativa e democrática, elegeu a AC como uma metodologia cooperativa que seria um dos mais importantes pilares da educação norte-americana (Johnson, Johnson e Smith, 1998).

John Dewey, filósofo, psicólogo e reformador educacional norte-americano, constituiu, no princípio do século XX, a AC em grupos como essência de seu método. Vale ressaltar que, no final dos anos 30, fatores sociais e especialmente econômicos, promoveram uma competição interpessoal, com características, essencialmente, individualistas, que afetou, diretamente, as escolas públicas norte-americanas. Destaque-se que esta mudança de paradigma foi por demais significativa de modo que, nos anos 50, nos EUA, a competição já era instituída como a forma mais tradicional de estimular a interação entre os alunos e para se alcançar resultados mais significativos na aprendizagem (Johnson, Johnson e Smith, 1998).

Na década de 70, pensadores da educação, como os irmãos David W. Johnson e Roger T. Johnson, docentes da Universidade de Minnesota, restabeleceram as análises sobre o emprego da AC. Tendo como princípio essas análises e a elaboração de projetos que recomendavam a utilização prática da AC, estabeleceu-se a base atual da AC, aperfeiçoada até os dias de hoje, no Centro de Aprendizagem Cooperativa na Universidade de Minnesota (Johnson, Johnson e Smith, 1998).

É nesta instituição, por meio do Programa de Aprendizagem Cooperativa, que são compartilhados os conceitos-base referentes à interação concreta discente, proporcionando conhecimentos que são utilizados pelos professores, estimulando-os a adequar os princípios metodológicos da AC à realidade específica das suas salas de aula. Com relação à Europa, é possível destacar dois grandes eixos de estudos que tratam dos benefícios da aplicação da AC: a AC com destaque no desenvolvimento das competências sociais, em Oxford, Grã-Bretanha; e a AC que tem interesse na afinidade entre cooperação e competências cognitivas no ambiente escolar, em Genebra, Suíça.

No Brasil, a AC é ainda uma metodologia escassamente empregada. É verdade que algumas pesquisas têm sido desenvolvidas de maneira isolada e com divulgação muito restrita. Especificamente no Ceará, existe o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), que é caracterizado por um projeto de extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), que vem atuando com a AC, especialmente em grupos de educandos que moram no interior do estado.

Vale destacar que este projeto tem conseguido resultados relevantes, especialmente aqueles relacionados, ao incremento de aprovação de muitos alunos de uma escola pública (piloto) com o aval da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e da UFC. O PRECE teve início em 1994, no distrito de Cipó, localizado no município de Pentecoste, no sertão do Ceará. Em princípio, sete jovens que se encontravam fora da faixa etária escolar tomaram a decisão de promover reuniões aos finais de semana para compartilhar conhecimentos, supervisionados pelo Professor Dr. Manoel Andrade, do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da UFC.

Logo o projeto observou forte expansão e passou a aceitar mais alunos, atraídos pelos significativos resultados alcançados, pelos alunos do grupo, nas aprovações em universidades. Em 2002 o grupo já era formado por 40 alunos e, em 2003, foi fundada a primeira Escola Popular de Pentecoste, que, de pronto, passou a atrair outros educandos de municípios vizinhos. Este projeto se constituiu em uma semente fecunda que além de alcançar reconhecimento por parte da SEDUC, viu a sua implementação ser disseminada em várias escolas públicas. A SEDUC considerou apropriada a formação dos alunos de escolas públicas com base na AC, desde que a metodologia contasse com a moderação de um professor facilitador que observasse o cumprimento dos eixos e das características básicas dessa, agora reconhecida, filosofia educacional.

2.2 Fundamentos Teóricos da Aprendizagem Cooperativa

Na opinião de Johnson, Johnson e Smith (1999, p.92),

A AC é o coração do aprendizado baseado em problemas. Relaciona-se com a aprendizagem colaborativa, que enfatiza o “aprendizado natural” (em oposição ao treinamento resultante de situações de aprendizagem altamente estruturadas), que ocorre como um efeito da comunidade onde os alunos trabalham juntos em grupos não estruturados e criam sua própria situação de aprendizado.

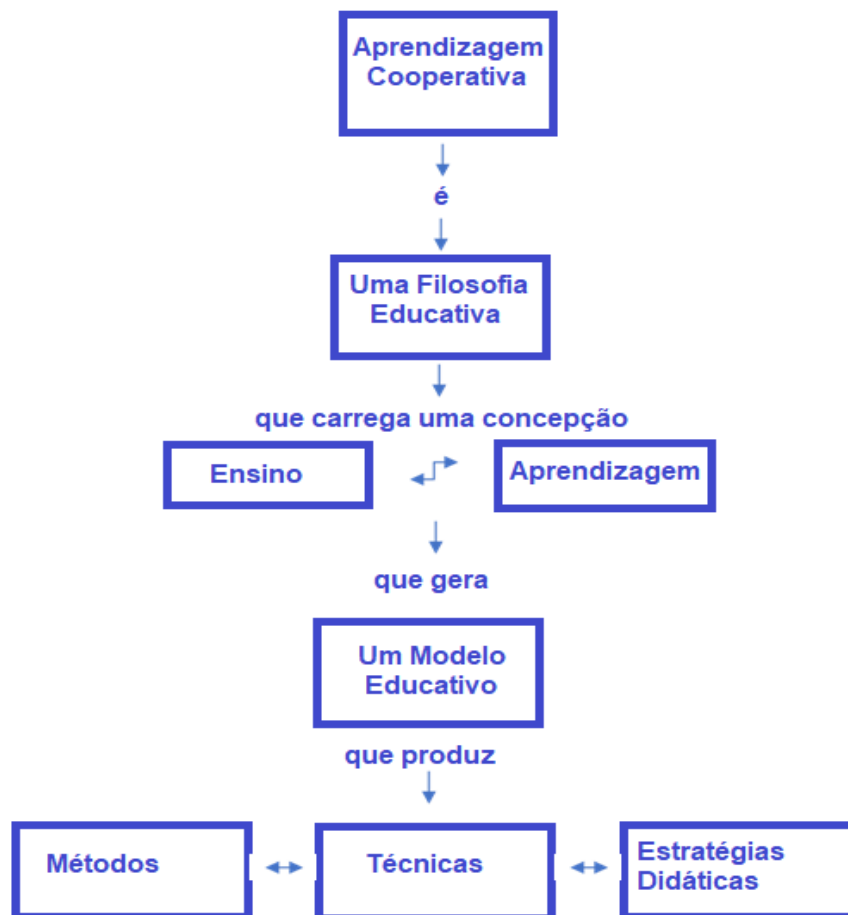
Em um ponto de vista mais atualizado Orozco, Ruiz e Vivar (2018, p. 06) explicam que:

[...] poderíamos dizer que a aprendizagem cooperativa é uma forma de compreender o ensino e a aprendizagem que gera um modelo educacional a partir do qual é possível organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Esta filosofia educacional considera o ensino como o desenvolvimento de competências que possibilitem a produção de mudanças conceituais; desta filosofia educacional, deriva-se um modelo educacional concreto que gira em torno do conceito de cooperação como motor de ensino e aprendizagem, e que dá origem a um conjunto de métodos, técnicas ou estratégias didáticas concretas e, conseqüentemente, uma forma articulada de organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Da maneira como pontuaram estes pesquisadores, não se pode considerar que todo trabalho desenvolvido em grupo colaborativo seja classificado como um grupo cooperativo. A mera acomodação dos educandos em grupos que venham a trabalhar em conjunto não vai resultar, por si só, em um momento de cooperação. É preciso considerar que podem surgir atuações que podem interferir no desempenho do grupo afetando o desenvolvimento dos educandos e a condução dos trabalhos propostos. Essa concepção está pode ser observada na figura 1 apresenta na página a seguir.

Figura 1 –

Organograma da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Modificado de Orozco (2015, p. 17).

Preparar um conjunto de atividades que proporcionem aos alunos a condição de que estão trabalhando juntos, mas não estão em uma competição, pode ser bastante desafiador, tais grupos são chamados de pseudogrupos, já que não favorecem a proximidade entre os alunos e aceita (quando não deveria) os esforços e as conversas (grupos tradicionais de aprendizagem) de características individualistas. Considera-se que a AC apresenta uma estrutura complexa e,

exatamente, por isso é que a metodologia em AC é pouco utilizada nas salas de aulas, fato que favorece a aprendizagem competitiva e individualista. Mas, é bom lembrar, a AC é bem mais eficaz. (Johnson, Johnson e Smith, 1998)

A AC enfrenta outra situação complexa que está relacionada ao fato de que os alunos não compreendem, ou demoram a compreender como deve ser a relação cooperativa que deve preponderar entre eles. De acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 92),

[...] a cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade [...] são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista; os alunos das escolas vieram de um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação de alunos na base dos referenciais de “normalidade”.

O que se quer destacar neste ponto é o fato de que a essência da AC pode ser observada nas inter-relações da teoria, pesquisa e prática que ela pode favorecer. Seguindo nesta compreensão, Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 93) complementam que “[...] a teoria está para a prática como o solo está para as plantas. Se o solo for apropriado, e as condições forem corretas, a planta crescerá e florescerá”. Fato é que após a verificação da teoria, deve haver garantias de condições (infraestrutura, acompanhamento docente, etc.) para que a implementação da AC possa se efetivar satisfatoriamente, em seguida será possível observar que os procedimentos práticos começarão a se desenvolver e permanecerão melhorando de modo contínuo.

Para Holanda Filho, Cruz, Costa e Gomes (2020, p. 18):

As ciências caminham em alguns momentos a passos curtos, é verdade, mas pode-se perceber que o desenvolvimento de uma “área científica” pode contribuir com outras ciências [...]. Então maiores investimentos em pesquisas podem **ênfatizar as grandes contribuições que a Aprendizagem Cooperativa pode trazer para toda a Educação.** (Grifo dos autores)

Segundo os pesquisadores supracitados, as ciências e as bases teóricas da AC encontram-se fundamentadas nas teorias da interdependência social, na teoria cognitivo-evolutiva e na teoria da aprendizagem comportamental, as quais serão comentadas a seguir.

2.2.1 Teoria da Interdependência Social

Tendo como referência Kurt Koffka, um dos criadores da Psicologia da Gestalt, os irmãos Johnson e Johnson (1999) desenvolveram um aperfeiçoamento do que convencionou chamar de entendimento Koffkaneano e passaram a se referir à interdependência social como sendo uma sugestão de atividade que apresenta um alvo comum. Além disso passaram a compreender os

grupos como “todos dinâmicos”, procurando enfatizar que modificações que, por ventura, venham a ocorrer na qualidade de algum subgrupo ou, inclusive, de algum participante do grupo, provocariam mudanças substanciais com reflexos nos outros membros de modo geral.

Lopes e Silva (2009, p. 12) citando Morton Deutsch, seguidor de Lewin, destacam a teoria relativa à cooperação e competição, definindo duas maneiras de interdependência: “a positiva quando há a cooperação e a negativa quando promove a competição”.

Para outra contribuição de Deutsch, Lopes e Silva (2009) defendem que uma interação social cooperativa só poderá ser assim classificada dentro de uma situação na qual um indivíduo só completará seu(s) objetivo(s) quando todos os participantes do grupo conseguirem alcançar também, dessa maneira as metas de todos estarão inter-relacionadas.

2.2.2 Teoria cognitivo-evolutiva

A cooperação é um fator altamente necessário para a promoção do crescimento cognitivo e vai resultar na compreensão que entende que quando os educandos trabalham de forma cooperativa todos podem alcançar a meta em comum. Quando estão se referindo a Jean Piaget, Johnson e Johnson (1999, p. 94) opinam que: “Quando os indivíduos cooperam quanto ao ambiente, um conflito sociocognitivo saudável ocorre, o qual cria um desequilíbrio cognitivo que, por sua vez, estimula a habilidade para se posicionar em perspectiva, bem como estimula o desenvolvimento cognitivo”.

Nesta mesma compreensão Lev Vygotsky de acordo com Johnson, Johnson e Smith (1998) acreditava que, estudantes se esforçam para aprender, entender e resolver problemas, isso vai proporcionar, de maneira essencial, a edificação do conhecimento, pois valoriza as perspectivas conjuntas desenvolvidas dentro do grupo colaborativo.

Piaget e Vygotsky citados por Johnson, Johnson e Smith (1998, p. 04), afirmam que “trabalhar de modo cooperativo com parceiros e instrutores mais capazes resulta em desenvolvimento cognitivo e em crescimento intelectual”.

Através da AC os educandos passam a debater os mais variados pontos de vista, eles são expostos a um choque de definições e de dúvidas, esta é uma situação de aprendizagem que vai promover a manifestação de uma conclusão alinhada e cognitivamente mais viva. Para Johnson e Johnson (1999, p.95),

Os passos-chave para o aluno consistem em organizar, numa posição, o que é conhecido; advogar tal posição perante alguém que advoga uma posição contrária; tentar refutar a oposição contrária enquanto contra-argumenta os ataques contra a sua própria posição; reverter as perspectivas de modo que a questão seja vista de ambos os pontos de vista simultaneamente; e, finalmente, criar uma síntese com a qual todos os lados possam concordar.

Então é preciso destacar que quando a cooperatividade está garantida entre os educandos surge o que Johnson e Johnson (1999) denominam de “um conflito sociocognitivo saudável” suscitando neles, uma nova maneira de pensar desafiando-os a se posicionarem ocasionando um lucro cognitivo.

2.2.3 Teoria da Aprendizagem Comportamental

Esta teoria, também é denominada como Behaviorismo ou Psicologia Comportamental, compreende uma grande parte teórica da Psicologia que tem como elemento de estudo o comportamento. Trata-se de uma escola de pensamento que foi criada no começo do ano de 1913 por John B. Watson. Este pesquisador lançou um manifesto cujo título era: “A Psicologia como um comportamentista a vê”. O manifesto abordava uma compreensão que defendia que os comportamentos poderiam ser medidos, treinados e modificados.

O Behaviorismo teve como antecedente o nome do fisiologista russo responsável pelo condicionamento clássico, Ivan Pavlov. Esta teoria conjecturava que um prêmio seria fator determinante para os alunos se dedicarem mais efetivamente nas tarefas propostas e, de forma contrária, se dedicariam menos se não recebessem recompensas. Para Johnson e Johnson (1999, p. 05) o modelo estrutural das atividades em AC deve ser “planejado para fornecer incentivos aos membros de um grupo a fim de que eles participem no esforço do grupo”.

2.3 A Importância da Interação Professor-Aluno para a Aprendizagem Cooperativa

De acordo com Oliveira Júnior, Campos e Gomes (2016, p.02) “no processo de formação educacional são envolvidas habilidades e instrumentos pedagógicos, dentre eles pode-se destacar os aspectos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial, os quais são considerados elementos fundamentais para um bom desempenho escolar”.

Conseguir implementar a interação cultural dentro de um grupo de aprendizes não é uma empreitada fácil. Para tanto, é imperativo que o grupo desenvolva coesão, e que os alunos apresentem comportamento solidário, praticando, constantemente, a ajuda mútua e o respeito pelas diferenças que existem entre eles próprios. A interação, abordada aqui é aquela que precisa ocorrer na educação é aquela que se estabelece entre o professor-aluno e entre seus pares, para, em seguida, estabelecer uma relação positiva entre todos que convivem no mesmo ambiente escolar e na mesma sala de aula, posto que estes são ambientes que, justamente, se constituem em espaços naturais onde essas interações devem acontecer, de modo a concretizar um processo de construção e desenvolvimento dos alunos para a execução satisfatória de determinada meta.

Além do exposto e segundo García, Traver e Candela (2019) a interação em sala de aula tem a ver com a atividade mútua existente entre seres humanos ou grupos sociais. Tudo isso para realizar uma atividade que tenha real significância para todos que estão envolvidos na interação. Esse

resultado pode ser visível em vários campos que podem ser comportamentais, atitudinais, comportamentais ou acadêmicos.

Para Day e Bryce (2013), as estratégias cooperativas proporcionam condições para que o processo de ensino e o processo de aprendizado seja direcionado para a figura do educando, ampliando a interação entre eles e modificando as relações estabelecidas em sala, tradicionalmente centralizadas na figura do professor.

Não obstante que vários estudos tenham relatado os benefícios que a AC pode proporcionar ao desempenho acadêmico e, inclusive, nas ações dos estudantes referentes à motivação ou disposição para estudar e para querer aprender mais, a temática aqui abordada ainda não tem o nível de investigação que merece, especialmente, na área de ensino de Ciências Naturais.

“É importante ressaltar a relevância de considerar o estudante como parte do processo de aprendizagem, colocando este como agente do próprio conhecimento e não apenas como receptor de informações”. (Souto, Rabêlo, Mota e Gomes, 2018, p.16)

Silva, Teodoro e Queiroz (2019) após promoverem um levantamento crítico de trabalhos publicados em revistas científicas nacionais, internacionais e em trabalhos, que foram apresentados no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), relacionados à área de ensino de Ciências, constataram que há um crescimento nas publicações, relativas à temática aqui abordada, ao longo dos anos, entretanto elas ainda são muito pontuais, especialmente as que ocorreram na esfera da pesquisa brasileira.

Os autores constataram que a maioria dos trabalhos está concentrada na área do ensino de Química, além disso a maioria destas publicações está direcionada ao atendimento de alunos do Ensino Médio. Um fato interessante relatado pelos autores é que eles perceberam que internacionalmente, a AC é mais empregada no Ensino Superior. Devido à esta percepção analítica os autores avaliam que a AC, desta maneira, apresenta um alto potencial exploratório em todos os níveis de ensino.

Vale ressaltar que para que a interação seja estabelecida positivamente, é necessária a implementação de um ambiente de aprendizagem decorrente do desenvolvimento linguístico-comunicativo entre todos os agentes envolvidos.

Essas interações essencialmente comunicativas abrem a possibilidade de desenvolver relações interpessoais cooperativas entre os alunos, o que lhes garante as ferramentas necessárias para alcançar a experimentação de relações simbióticas, com o objetivo de alcançar uma interação comunicativa adequada e produtiva, voltada para os resultados de aprendizagem dos alunos.

Para Rosse e Melim (2020, p. 05)

Existem várias formas de gerar interdependência positiva entre membros de um grupo. Elas podem ser efetivadas pelos alunos apresentarem uma divisão clara de objetivos, recursos ou tarefas no interior do grupo. Essas formas de interdependência não são excludentes e, podem se sobrepor em uma atividade cooperativa.

Falando sobre a promoção desta interdependência positiva Johnson e Johnson (2013) destacam algumas estratégias específicas para a sua devida efetivação:

Divisão de atividades. Cada membro torna-se responsável pela resolução e compreensão de parte de um material;

Divisão de papéis. Cada membro possui uma função única no interior do grupo. Enquanto uns intermedeiam discussões, outros produzem resumos e relatórios, por exemplo;

Divisão de tarefas. Cada membro possui uma tarefa claramente definida a ser desempenhada no grupo.

Por fim, cabe ressaltar, que os estudantes que convivem em um ambiente de ensino em que predomina a AC precisam ter tempo e oportunidade, de modo que seja possível compartilhar ideias e opiniões de forma democrática. Além disso, eles devem promover discussões relativas aos conceitos que abrangem cada situação de aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidencia que a filosofia da AC desenvolvida em sala de aula constitui-se em um ponto de partida dentro de uma série de recursos didáticos, com os quais o professor pode se municiar na hora em que planejar transformar sua aula em um experimento de AC, trabalhando sob o olhar das diretrizes de uma aprendizagem baseada em projetos que permitem ao aluno estabelecer relações experimentais, comportamentais e atitudinais, baseadas na partilha de saberes, criando, dessa maneira, novas alternativas de aprendizagem que valorizem o conhecimento compartilhado.

Pela discussão teórica aqui desenvolvida foi possível reconhecer que a AC é uma estratégia de ensino que coloca os alunos em uma situação assertiva para adquirir e compartilhar conhecimentos e emerge como uma opção para suplantam as aulas tradicionais, caracterizadas como uma metodologia de ensino centralizada na figura do professor. Ressalte-se que ao centralizar o ensino na figura do aluno, não se quer, de forma alguma, menosprezar a figura do professor.

Vale destacar que no exercício da AC o professor tem uma função fundamental, já que é ele quem vai explicar quais são os objetivos do trabalho, também vai coordenar a formação dos grupos e estabelecer como as tarefas serão compartilhadas. Além disso é ele quem vai acompanhar o desenvolvimento do grupo e, quando necessário, vai intervir de modo a estimular os estudantes para que completem a atividade grupal sugerida.

Sabe-se que a formação e a motivação dos professores estão intimamente relacionadas. Portanto julga-se muito importante afirmar que o emprego da AC requer uma boa formação de professores para alcançar a motivação que vai levá-los a compreender melhor o processo de ensino e o processo de aprendizagem que derivam das metodologias próprias da AC, alcançando as competências planejadas nos sistemas educacionais e que fazem parte das demandas da sociedade atual.

Por fim a pesquisa demonstrou que muitos são os benefícios resultantes da prática cotidiana da AC em sala de aula, pois esta filosofia cria um ambiente de aprendizagem que proporciona aos alunos condições para que estes possam estudar utilizando a criatividade, de maneira dinâmica, alcançando a motivação para o aprendizado tão desejada nos meios escolares.

REFERÊNCIAS

- Cesário, J. M. dos S. et al. (2020). Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro. ISSN: 2448-0959. DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>. Acesso em: dez. 2021.
- Day, S. P. & Bryce, T. G. K. (2013). The Benefits of Cooperative Learning to Socio-scientific Discussion in Secondary School Science. *International Journal of Science Education*, 35(9), 1533–1560. ISSN: 0950-0693.
- García, R., Traver, J. A. & Candela, I. (2019). *Aprendizagem cooperativa: aprendizagem individualista*. Massachusetts: Prentice Hall.
- Holanda Filho, I. de O., Cruz, M. P. M. da, Costa, E. F. da & Gomes, R. L. R. (2020): Números primos: os átomos da Matemática. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, ISSN: 1989-4155 (septiembre 2020). Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/09/numeros-primos.html>. Acesso em: jan. de 2022.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1998). A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? *Change: The Magazine of Higher Learning*, [s. l.], v. 30, n. 4, p. 26. ISSN 0009-1383.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. ISSN. 0040-5841.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2013). *International guide to student achievement* (1ª edição; J. Hattie & E. M. Anderman, Eds.). Nova Iorque, UK: Taylor & Francis.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009) *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

- Oliveira Júnior, J. D. de, Campos, S. D. & Gomes, R. L. R. (2016). O Xadrez Como Ferramenta Pedagógica Para O Ensino Da Matemática Em Uma Escola De Ensino Fundamental. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. julio. ISSN: 1989-4155. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2016/07/xadrez.html>;
<http://hdl.handle.net/20.500.11763/ATLANTE-2016-07-xadrez>. Acesso em: jan. de 2022.
- Orozco, A. E. (2015). *Evaluación de la Gestión Cooperativa del Aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria: estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Málaga: Universidad de Málaga.
- Orozco, A. E., Ruiz, S. P. & Vivar, M. D. (2018). Qué es y qué no es Aprendizaje Cooperativo [What is and what is not cooperative learning]. *ENSAYOS. Revista De La Facultad De Educación De Albacete*, 33(1), 205-220. ISSN 2171-9098. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1575>.
- Rosse, C.G. & Melim, L.M.C. (2020). Fundamentals of cooperative learning, didactic strategies and the teaching of Natural Sciences. *Research, Society and Development*, 9(7):1-27, e157973611. ISSN 2525-3409
- Silva, G. B. D., Teodoro, D. L. & Queiroz, S. L. (2019). Aprendizagem cooperativa no ensino de ciências: uma revisão da literatura. *Investigações em Ensino de Ciências*, 24(3), 1-30. ISSN: 1518-8795.
- Sousa, A. S., Oliveira, S. O. & Alves, L. H. (2021). A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. *Cadernos da Fucamp*, v.20, n.43, p.64-83. ISSN 2236-9929.
- Souto, C. R., Rabêlo, D. J., Mota, M. A. M. & Gomes, R. L. R. (2019): O uso de reader no ensino fundamental II: uma proposta para o desenvolvimento da leitura em língua inglesa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2019). ISSN: 1989-4155. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/reader-ensino-fundamental.html>;
[//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906reader-ensino-fundamental](http://hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1906reader-ensino-fundamental). Acesso em: jan. de 2022.