



GestiónArte

- ENTREVISTA A ESPECIALISTA: MIREIA TINTORÉ
- SISTEMAS DE EVALUACIÓN MACRO Y MICRO
- EL MENTOR Y LAS TRANSFORMACIONES TECNOLÓGICAS
- TALLERES Y LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL



GestiónArte es una publicación semestral de RedAGE Uruguay

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

Directora: *María Inés Vázquez Clavera*, Instituto Universitario Elbio Fernández, Uruguay

Editores: *Karina Nossar Toranza*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay/Universidad de la República, Uruguay.; *Marcos Sarasola Bonetti*, Universidad Católica del Uruguay, Uruguay

Consejo de Redacción: *Rosita Inés Ángelo*, Planeamiento educativo - Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Cecilia Emery Bianco*, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Uruguay; *Fernando Borgia Martínez*, Intendencia de Montevideo, Uruguay; *Ana Lopater Blanco*, Uruguay; *Patricia Viera Duarte*, Universidad de la República, Uruguay

Corrección, revisión de estilo: *Fernanda Argenta Bruzzone*, Uruguay

Traducción al inglés: *Macarena Baridón Vázquez*, Uruguay

Editor gráfico: *Juan Viera Alemañy*, Uruguay

Consejo Asesor: *Adoración Barrales Villegas*, Universidad Veracruzana, México; *Aleix Barrera Corominas*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Diego Castro Ceacero*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Azael Eduardo Contreras Chacón*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Norma Cándida Corea Tórrez*, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, Nicaragua; *Sebastián Donoso Díaz*, Universidad de Talca, Chile; *Joaquín Gairín Sallán*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Márcia Lopes Reis*, Universidad Nacional Paulista, Brasil; *Hernán Medrano Rodríguez*, Escuela de Ciencias de la Educación de Monterrey, N.L., México; *Nuby Molina Yuncosa*, Universidad de los Andes, Táchira, Venezuela; *Guadalupe Palmeros y Ávila*, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México; *Adela Pereyra de los Santos*, Consejo de Formación en Educación, Uruguay; *Norma Quijano Antenori*, Consejo de Formación en Educación/Universidad de la República, Uruguay; *David Rodríguez Gómez*, Universidad Autónoma de Barcelona, España; *Sebastián Sánchez*, Visión Consultores, Eduvisión, Chile; *Rosa Tafur Puente*, Pontificia Universidad de Perú, Perú; *Denise Vaillant Alcalde*, Universidad ORT, Uruguay.

GestiónArte invita a presentar artículos inéditos relacionados con temas de gestión educativa. Los artículos deberán enviarse en soporte digital a: revistagestionredage@gmail.com

Los autores serán responsables de obtener autorización para la reproducción de material sujeto a derechos de autor procedentes de otras fuentes.

La revista no hace necesariamente suyas las afirmaciones y opiniones expresadas en los artículos por sus autores.



Red AGE Uruguay
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

ÍNDICE

Entrevista a especialista:	04
<i>Mireia Tintoré</i>	
Sistemas avaliativos do macro ao micro: ¿um paradigma de sucesso?	07
<i>Adrielle Paraguassu Figueiredo Cintia Azevedo Marques De Souza Vânia Fonseca Longhi Macarrão</i>	
La transformación tecnológica y el mentor como figura acompañante: el caso Ceibal en inglés	17
<i>Macarena Baridón</i>	
El Taller literario: estrategia metodológica para el mejoramiento de la expresión oral en estudiantes de secundaria	24
<i>Edilson Alejandro Aguirre Laguna Estrella Luz Peña Ruiz</i>	

Las imágenes de este número son tomadas de pixabay.com

Noticias de la RedAGE URUGUAY

El "III Congreso Internacional de Gestión Educativa" de RedAGE internacional, se realizó el 6 y 7 de junio en Santiago de Chile, bajo la coordinación de la Pontificia Universidad Católica

Entrevista a especialista: Dra. Mireia Tintoré¹



Nos gustaría saber tu trayectoria profesional, y cuáles serían los tópicos en los que te has especializado

Durante 28 años estuve como jefe de estudios en un colegio, mi formación inicial es como Licenciada en Geografía e Historia, especialidad en Historia Contemporánea. Algo muy alejado de la gestión de centros educativos pero desde que terminé la carrera ya entré como jefe de estudios en un colegio que comprende desde los 18 meses hasta los 18 años. Estuve encargada de la formación del profesorado básicamente: de la contratación, del seguimiento del profesorado y a la vez que realizaba todo esto, un tema que ya me empezó a llamar la atención fue el del liderazgo.

Viendo que había niños que desde muy pequeños despertaban una señal, una madera de líder, ¿por qué estas personas tienen esta capacidad de motivar a los demás, de influir,

etc? Y ya me empecé a meter en el tema de liderazgo.

Posteriormente hice mis estudios de doctorado. Giró sobre el aprendizaje organizativo pero seguía interesándome el tema de liderazgo, y sobre eso he investigado a partir del momento en el que me llamaron de la universidad internacional de Cataluña para ser Vicedecana en la facultad. Estuve allí 5 años y después en los últimos 9 años he estado como profesora investigadora. La primera vez en toda mi vida que no he gestionado nada ni he liderado por decirlo así nada, pero también muy interesante porque me ha permitido toda esa experiencia volcarla en *papers*, en mucha investigación sobre liderazgo, sobre todo sobre liderazgo distribuido y he podido hacer publicaciones interesantes. Hace dos días publicamos un *paper* sobre liderazgo del profesor, hace un mes otro sobre las percepciones que tienen los directivos sobre su liderazgo, es decir, últimamente estamos produciendo

¹ Mireia Tintoré es profesora e investigadora en la Universitat Internacional de Catalunya, y forma parte del grupo de investigación EDO, sub-grupo EDO-UIC. Fue editora y fundadora de la revista IJELM- International Journal of Educational Leadership and Management, y es miembro fundador del Observatorio Ibérico de Liderazgo Educativo-EDULID. Sus intereses de investigación incluyen el liderazgo educativo, el aprendizaje organizacional y la formación de directivos escolares. Licenciada en Historia Contemporánea por la Universitat de Barcelona (1980), tiene un Postgrado en Liderazgo Femenino por la Universitat Pompeu Fabra (2007) y es Doctora en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universitat Internacional de Catalunya.

bastante en este sentido pero en realidad a mí lo que interesa, lo que me importa y apasiona es que todo ese conocimiento llegue, todas esas evidencias lleguen a los directores.

Entonces ya cuando estaba como Vicedecana en la facultad, organicé algunos cursos para directivos, un posgrado en liderazgo y dirección de centro, y actualmente estoy formando a directores a través de un proyecto muy interesante que llevamos desde 2019 que es el proyecto: "Liderazgo para el desarrollo integral del niño en entornos vulnerables". Ese proyecto lo lleva en España la fundación *EFSE*, la Fundación Europea Sociedad y Educación, y colaboramos con la Universidad Católica Portuguesa para el campo de Portugal porque es un proyecto en conjunto Portugal y España.

Este proyecto está financiado por una fundación Holandesa que se llama fundación "*Porticus*" y nos ha permitido desarrollar proyectos en 8 escuelas muy vulnerables de la comunidad de Madrid, España y 7 escuelas en la zona de Lisboa en Portugal, y formar a los directores. Fruto de esa promoción surgieron unos planes estratégicos que elaboraron los directores y se pusieron en práctica a lo largo de un año, eso fue muy interesante porque organizamos un sistema en el cual desde el grupo investigador coordinábamos a los mentores que eran directores o antiguos directores de centros educativos. Incluso había un director que había sido director general de educación y que actualmente estaba como profesor pero mentorizaba a otros directivos.

Antes de entrar en este tema más específico que me parece muy interesante, ¿Cuáles en tu trayectoria y en tu especialidad de liderazgo? ¿Cuáles dirías que son actualmente los principales desafíos del liderazgo? ¿Y dónde identificarías tú las principales dificultades?

Bueno es una pregunta muy difícil porque dificultades y problemas en el liderazgo hay muchísimos, de hecho hicimos con la Universidad Católica Portuguesa un *paper* que ha muy buena acogida, que lo han citado en la UNESCO, lo han citado en *la Wallace Foundation* también, sobre los problemas de la dirección y dentro de los problemas de la dirección el principal problema era sobre liderazgo. Es decir que los directores dicen que el liderazgo es muy importante pero en la práctica lo que ocurre es que se dedican a la gestión. Por lo tanto el máximo de su tiempo lo dedican a

temas burocráticos y administrativos y no les queda tiempo para el liderazgo pedagógico. Pienso que ese es el gran reto del liderazgo.

Luego otro gran reto es que a todos se nos llena la boca, sobre todo en Europa, quizás también en América y en Australia, se nos llena la boca con el tema del liderazgo distribuido. Y luego la realidad es que no es liderazgo distribuido, porque el liderazgo distribuido desde mi punto de vista tiene que servir para capacitar a las personas y a veces se está convirtiendo en delegar. Cuando es aceptado como tal porque también me he encontrado en países, sobre todo en países africanos que hablar de distribución de liderazgo es una cosa políticamente poco correcta porque parece que el director pierde poder. Cuando todos sabemos que no es así pero cuesta introducir estos conceptos.

Yo creo que estos son los dos grandes retos. No entender y luego por otro lado, estar muy a favor pero no ser capaz de llevarlo a la práctica. Por eso es importante la formación.

Y acá sí podemos conectar este tema con el de los mentores y el trabajo que vienen haciendo con esta figura.

Eso fue muy bonito porque claro, das un curso de formación muy específico para un grupo de directores y de escuelas con unas características que estudiamos en profundidad e intentamos que el curso esté muy adecuado a ellos, y nos encontramos con la pandemia y tuvimos que hacer sus más y sus menos, pero claro, esos cursos se pueden quedar como una cosa bonita en la agenda del director y nunca más se vuelve a hablar de ese curso, no se vuelve a hablar del plan que se ha hablado a través del curso. Y lo que permitieron los mentores fue el seguimiento del plan estratégico.

Nosotros organizamos el seguimiento en torno a las 4 grandes prácticas de liderazgo, es decir, visión, estructurar la organización en torno a la visión, desarrollar a las personas y todo ello alrededor de una mejora del currículum, y hubo solamente 5 visitas de mentorías, es decir, no fue una cosa agobiante para los directores. La primera general y luego 4 visitas, cada una de ellas en torno a cada una de estas prácticas. Y eso supuso un avance muy grande. El gran avance diría yo es que todos estos colegios tuvieron clara su visión. Que no es tan fácil, todo el mundo te dice que tienen clara la visión pero luego no saben a dónde van. O no saben a dónde van dentro de 5

años. A lo mejor sí saben a dónde irán este curso pero a lo mejor no saben qué va a pasar luego.

La visión, la creación de la visión, la comunicación de la visión, permitió que todo esto pueda ser mucho más concreto, y cómo te explicaba antes, a raíz de la realización de este plan estratégico, del seguimiento de los mentores, vimos que en los colegios había unas carencias, y conseguimos que esta fundación "Porticus" nos siguiera apoyando de manera que pudimos afrontar esas deficiencias que eran una mejor formación de los orientadores, de los tutores, de los profesores en el ámbito competencial, y también en la formación de voluntarios porque en estas escuelas de entornos tan vulnerables, los niños en verano no tienen nada bueno que hacer muchas veces. Y en consecuencia era necesario crear cursos de verano y que estos estuvieran llevados por estudiantes voluntarios y esos a su vez estaban monitorizados y mentorizados por la universidad

¿Nos podrías contar en que otros proyectos estás trabajando? Sabemos que además estás relacionada con Uruguay, con nuestro país. Nos gustaría saber sobre eso.

También es a raíz de ese proyecto que nos empezaron a llegar ofertas para que el proyecto piloto que tuvo muy buena acogida, que tuvo mucho éxito, lo lleváramos a otros lugares. Empezamos también por la comunidad de Madrid que nos ha contratado este año para dar un curso de formación de liderazgo a algunos equipos directivos de la comunidad.

También por otro lado nos llamaron de República Dominicana, un proyecto presidencial a través de la fundación Educa, que tenían interés en que lleváramos a cabo ese proyecto, y lo orientamos, cambiamos los casos, porque una cosa que no he explicado es que todo ese proyecto se basa en el método del caso, es decir, es muy del estilo "Harvard", por decirlo de alguna manera. Pero entonces los casos que teníamos para la escuela vulnerable de Madrid tenían unas características recogidas de sus propios directores. Y los casos que hemos utilizado en República Dominicana, han tenido que variar.

Tenemos también -he oído pero todavía no lo puedo concretar- que también nos llamaban

de otros países y y todo esto también ha permitido que el curso vaya mejorando con las aportaciones de todas estas personas.

En el caso de República Dominicana también tienen un sistema de mentores muy bien estructurado muy bien organizado y el curso lo hemos dado a los mentores y también lo hemos dado a los directores. Y estamos teniendo también muy buena acogida.

A parte de eso estoy también en otros proyectos. En un proyecto internacional que lleva Charles Weber desde la *Mount Royal University* de Canadá, sobre liderazgo del profesorado, y también a nivel personal me han llamado desde diversas comunidades autónomas para conferencias y cursos de formación de directivos, especialmente en liderazgo distribuido. También un proyecto coordinado por Patricia Olmos y Joaquín Gairín, de la UAB, sobre la inducción del profesorado en las escuelas. Se llama proyecto INDUCTeaching y recientemente hemos presentado los resultados. Los centros educativos que han participado están muy contentos de su experiencia.

Estoy ahora con un grupo de directores del Barrio de Gracia de Barcelona, formando liderazgo distribuido y fruto de eso estoy empezando a darle vuelta a un tema que en España está poco trabajado, que en Hispanoamérica sé que está muy trabajado en Chile pero no conozco en otros lugares, no sé cómo estará en Uruguay. Que es el liderazgo de los middle tier es decir, el liderazgo de los distritos o de los municipios, está poco trabajado. Entonces a través de esta colaboración con el distrito de gracia, estamos empezando a trabajar el liderazgo de estos niveles intermedios del sistema y también en la participación de la universidad en esa formación.

Muchísimas gracias Mireia por tus interesantes aportes.

Muchísimas gracias María Inés.

Sistemas avaliativos do macro ao micro: ¿um paradigma de sucesso?

**Adrielle Paraguassu Figueiredo
Cintia Azevedo Marques De Souza
Vânia Fonseca Longhi Macarrão**

Resumo

O presente estudo tem por finalidade fazer uma análise sobre os processos de Avaliações Externas de Larga Escala aplicados no Brasil, tendo como referência inicial o paradigma avaliativo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Por meio de uma revisão bibliográfica, destacou-se, também, as principais características do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE, suas alterações ao decorrer do tempo, observando sua inserção e alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a partir do Currículo Referência de Minas Gerais e do Sistema de Educação e Equidade do Ensino Público. Após tais análises, apesar de distintos olhares sobre o processo de reflexão em larga escala em relação as suas potencialidades, limitações, pontos favoráveis e contrários, bem como a análise das avaliações internas, constatou-se que tais conjecturas podem agregar valor na perspectiva de uma proposta pedagógica que garanta processos de ensino e aprendizagem mais eficientes, bem como intervenções pedagógicas mais estratégicas na sala de aula propriamente dita.

Palavras-chave: Avaliações Externas em Larga Escala; Políticas Públicas; Avaliação quantitativa e qualitativa

Abstract

The purpose of this study is to analyze the processes of Large Scale External Assessments applied in Brazil, having as an initial reference the assessment paradigm of PISA – International Student Assessment Program and the Basic Education Assessment System – SAEB. Through a bibliographic review, the main characteristics of the Minas Gerais System of Evaluation and Equity of Public Education – SIMAVE were also highlighted, its changes over time, observing its insertion and alignment with the National Common Curricular Base – BNCC, from the Reference Curriculum of Minas Gerais and the Public Education and Equity System. After such analyses, despite different views on the large-scale evaluation process in its potentialities, limitations, favorable and contrary points, as well as the analysis of internal evaluations, it was found that such conjectures can add value from the perspective of a pedagogical proposal that guarantees more efficient teaching and learning processes, as more strategic pedagogical interventions in classroom itself.

Introdução

Este artigo busca analisar as contribuições das Avaliações em Larga Escala utilizadas no Brasil como política pública educacional, sejam elas de âmbito internacional como o PISA, nacional como o SAEB e estadual, como o SIMAVE, bem como as avaliações

internas. Busca, também, verificar se estas avaliações, como propostas de melhoria da educação brasileira, atingem, verdadeiramente, os objetivos de permitir mudanças positivas que cheguem ao que chamamos de “chão da escola”, ou seja, no ambiente escolar propriamente dito.

Assim, discutiremos como o sistema avaliativo de larga escala, implementado no estado de Minas Gerais, está em consonância com os processos internacionais e nacionais e se o mesmo contribui com o diagnóstico real para a melhoria do processo de aquisição de conhecimento pelos estudantes na ambiente escolar e para a melhoria da educação básica no estado. Diante do exposto, este texto ordena-se da seguinte forma: inicialmente, será apresentada a contextualização dos exames PISA, SAEB e SIMAVE de larga escala, seguida de uma breve fundamentação teórica usada como base de ancoragem da análise, com a conceitualização do que é avaliação quantitativa e qualitativa e dos “porquês” se avaliar em grande escala, bem como avaliar-se no contexto institucional. Para tal, procedeu-se a uma revisão bibliográfica de temas correlacionados e pesquisa documental nas páginas dos órgãos oficiais que disponibilizam informações sobre o tema.

Avaliação escolar em larga escala e suas relações com avaliações escolares internas

Com base nos melhores sistemas educacionais do mundo, muitos países querem aprender com as experiências uns dos outros. Uma maneira de os países fazerem isso é realizando avaliações dos sistemas educacionais nacionais usando testes padronizados. O mais famoso deles é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA. Um exame semelhante é o exame de desempenho escolar, o Sistema de Avaliação da Educação Básica - o SAEB, desenvolvido pelo Brasil e amplamente utilizado como parte de sua estratégia para melhorar seu sistema educacional. Ambos os testes são importantes e produzem informações úteis para todos os países que os administram.

O PISA, enquanto avaliação sistêmica, contempla distintas áreas do conhecimento e compara estudantes de diversos países no seu desempenho em três pontos fundamentais de conhecimento: Leitura (com o maior número de questões), Matemática e Ciências. Uma parte dos estudantes responde, também, a testes eletrônicos de leitura e resolução de problemas matemáticos. Assim, segundo o Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Anísio Teixeira -INEP, “a partir dos resultados, serão produzidos indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes”. (PISA; INEP, 2018)

Com a análise dos resultados alcançados pelo Brasil no PISA, tornou-se necessário aprimorar os testes educacionais brasileiros em larga escala, para que o país pudesse alcançar um indicador de qualidade de no mínimo 6,0 nesse programa de avaliação, índice alcançado pelos países desenvolvidos. É válido salientar que o contexto de inserção das unidades escolares é considerado e o mencionado teste é aplicado de forma censitária, ao final de cada etapa da educação, nas instituições públicas e de forma amostral na rede privada de ensino.

O Brasil avançou consideravelmente com o seu sistema próprio de avaliação sistêmica para atingir suas metas e projeções para o Sistema Educacional Brasileiro e o objetivo desses processos avaliatórios deve ter um sentido claro, como bem salienta Otalóra e Díaz (2018, p. 163):

[...] por un lado se observa que la organización escolar dirige sus acciones desde la política educativa de un país, la cual define los fines educativos que persigue; por tanto, habrá tantas políticas educativas, cuantos fines educativos haya. Ahora bien, hablar de política educativa, implica pensar en reforma, la que Guzmán (2005) plantea como grandes cambios estructurales y/o organizacionales en el sistema educativo, en uno o más de sus niveles; por ejemplo, cuando se cambia la formulación del plan de estudios y con ello el diseño curricular, o cuando se busca modificar la gestión institucional de las escuelas, etc.

Assim, percebemos que, com essas ações, as escolas devem direcionar e definir os seus objetivos educacionais que devem ser perseguidos a partir dos dados coletados.

Os resultados do desempenho dos aprendizes no SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, somado às taxas de aprovação, reprovação ou evasão fornecidas

pelo Censo Escolar, constituem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, realizado desde 1990, com diversas edições até então, contemplando alterações teórico-metodológicas.

As concepções sobre o estado avaliador e controlador evidenciaram-se à medida que as avaliações se tornaram eixo central das políticas educacionais. Por meio da vinculação de financiamentos de programas aos resultados fornecidos pelas avaliações externas. (FRANCO; CALDERÓN, 2017, p. 135)

A edição de 2019 do SAEB “marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.” (BRASIL, 2022). Documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos educandos ao longo da educação básica.

Entre os anos de 1999 e 2002, houve a estimulação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública – SIMAVE - que, por meio de avaliações padronizadas, de larga escala, verifica até hoje os resultados do Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, que avalia os estudantes em leitura e escrita em Língua Portuguesa e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB, que é avaliação das competências em Língua Portuguesa e Matemática no 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º e 3º anos do Ensino Médio.

O objetivo do SIMAVE vem ao encontro do objetivo da formação de indivíduos sujeitos no seu processo educacional:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREITAS, 2016, p.130)

Durante as duas últimas décadas, as avaliações em escala expandida vêm se

afirmando como uma ferramenta pedagógica imprescindível ao acesso à diagnoses educacionais mais assertivas, ou seja, mais fidedignas no que se refere à qualidade de educação ofertada às crianças e jovens brasileiros.

Quando fazemos referência às avaliações do SIMAVE, logo nos reportamos a padrões de desempenho, que são grupos de determinadas tarefas que os educandos conseguem realizar de acordo com as habilidades que desenvolveram e cada padrão reúne alunos com desempenho similar.

Para conocer la política educativa es primordial reconocer que “las instituciones escolares son campos de lucha”, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente (institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente. (BARDIZA, 1997, p. 7, apud OTALÓRA; DÍAZ 2017, p. 162)

Os resultados do SIMAVE, ao longo de 20 anos, têm oportunizado a implementação, reformulação e monitoramento de políticas públicas educacionais, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação no estado de Minas Gerais e na promoção da equidade. Segundo a Secretaria do Estado de Minas Gerais (SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2021) é importante que gestores, professores e equipe pedagógica entendam as informações compiladas e compreendam os diferentes indicadores para uma ação efetiva. Assim, são necessárias ações de intervenção nestes “campos de luta” para que promovam mudanças institucionais reais.

Quando pensamos no papel do processo avaliativo interno como diagnóstico mais fidedigno do estudante, segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 227), a avaliação da aprendizagem seria um método pelo qual o professor é capaz de aprender sobre o progresso e os desafios dos alunos, um processo contínuo que pode

apoiar a aprendizagem e o ensino, a fim de ajudar o aluno a planejar, rever suas ações, que lhe permitirão ter sucesso em seus avanços escolares.

O professor deve estar atento às aquisições de conhecimento dos estudantes e oportunizar, através de uma verificação diagnóstica, a retomada dos aspectos que não foram assimilados. Assim, o professor coletaria dados da realidade, tendo a avaliação enquanto processo de uma caminhada em direção à assimilação de conhecimentos.

A avaliação é mais do que medir as habilidades dos estudantes, é um acompanhamento do seu desenvolvimento a partir de uma escuta sensível e da observação com registros organizados, com uma reflexão pedagógica com novas proposições e oportunidades de aprendizagem.

[...]a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso. (HADJI, 2001, p.25)

Na perspectiva da atividade avaliativa associada à atividade pedagógica, Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 228), afirmam que, além do diagnóstico, a avaliação também auxilia na auto compreensão do nível e das circunstâncias em que se encontram tanto o educando quanto o educador. Este reconhecimento dos limites e das possibilidades criam motivação e, como resultado, contribui tanto para auxiliar quanto para aprofundar a aprendizagem.

Professores de quase todos os segmentos observam o fracasso escolar e fazem a leitura dos resultados insatisfatórios, observam a estreita relação entre o fracasso e os números apresentados. Percebem que os resultados mostram a

necessidade de mudança no formato da avaliação.

A avaliação quantitativa é questionada por educadores e estudantes, mas as mudanças não acontecem quando os professores consideram que terão maiores atribuições nas avaliações qualitativas por ser mais detalhistas e processuais. Eis o grande desafio dos gestores escolares.

Quando a avaliação qualitativa é planejada e os estudantes sabem onde precisam e devem chegar, é possível redesenhar percursos e planejar caminhos para que estudantes e educadores sejam capazes de replanejar as experiências de aprendizagem.

Acompanhando tudo isso, o diretor de uma unidade escolar não pode ser omissos ou negligente no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de seus educandos. Ele deve ser ativo e promover ações efetivas que oportunizem o desenvolvimento de habilidades e competências por parte dos docentes da instituição, a partir dos dados obtidos nas avaliações de larga escala, nos âmbitos macro e meso e, a partir daí, agir na sua esfera escolar, ou seja, para que os dados analisados gerem mudanças na escola.

Desta forma, as gestões administrativa e pedagógica devem promover intervenções e mediações de cunho pedagógico junto aos profissionais das instituições de ensino, através de capacitações continuadas, reflexões a partir de literaturas que contemplem tal temática, bem como o monitoramento e acompanhamento trabalho dos educadores.

Após serem motivados, os educadores terão maior possibilidade de vislumbrar um propósito e, a partir desse estímulo, oferecerem experiências focadas na ação do estudante (investigativa, pesquisa, resolução de problemas, etc.). Em contato com a ação, os alunos conseguirão chegar mais próximo do objetivo dos professores e, nesse percurso,

através da reflexão dos estudantes sobre a sua ação pedagógica, haverá a produção de conhecimento. Este tipo de trabalho permite que o estudante saiba o que se espera dele como nota máxima, bem como permite uma autogestão, proporcionando ao estudante retomar aquilo que está em desacordo, potencializando, assim, seu aprendizado.

Quando os educadores mediam e auxiliam na reflexão dos conceitos estudados, os resultados de aprendizagem se tornam evidentes por meio do desenvolvimento de habilidades e competências. Sabemos que a avaliação pedagógica existe e é necessária, mas faz-se imprescindível pensarmos sobre as suas distintas nuances que estão sob os aspectos macropolíticos e micropolíticos, para que reflitam diretamente no formato e nas características do Sistema Educacional que se almeja.

O que é, como e o porquê avaliar?

Durante muitos anos fomos e somos avaliados quantitativamente na escola tradicional, perpetuando modelos menos representativos das aprendizagens de forma global.

Segundo Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 227), a avaliação da aprendizagem seria um método pelo qual o professor é capaz de aprender sobre o progresso e os desafios dos estudantes, um processo contínuo que pode apoiar a aprendizagem e o ensino, a fim de ajudar o estudante a planejar, rever suas ações, que lhe permitirão ter sucesso em seus avanços escolares.

Assim, o professor deve estar atento às aquisições de conhecimento dos estudantes e oportunizar, através de uma verificação diagnóstica, a retomada dos aspectos que não foram assimilados. Nesta perspectiva, o professor coletaria dados da realidade, tendo a avaliação enquanto processo de uma caminhada em direção à assimilação de conhecimento.

A partir desta reflexão, o que podemos aprender a partir do fracasso no modelo de avaliação atual? Qual a finalidade da

avaliação quando observamos, desde o modelo industrial, o fracasso dos estudantes, a angústia dos educadores e a falta de feedbacks adequados para que os avanços e resultados se tornem evidentes?

Trata-se da diferença entre a avaliação formativa e a avaliação somativa. Enquanto que esta é feita no final de um período de ensino para decidir a continuação de um determinado programa, a primeira é realizada processualmente, durante o decurso do programa, para introduzir ajustamentos no sentido do seu aperfeiçoamento. (BARREIRA; BOAVIDA; ARAÚJO, 2006, p. 1)

A avaliação é mais do que medir as habilidades dos estudantes, é um acompanhamento do seu desenvolvimento a partir de uma escuta sensível e da observação com registros organizados, com uma reflexão pedagógica, com novas proposições e oportunidades de aprendizagem.

[...] a avaliação formativa não é nem um modelo científico, nem um modelo de ação diretamente operatório. Não é mais do que uma utopia promissora, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma prática avaliativa colocada, tanto quanto possível, a serviço das aprendizagens. Mas essa utopia é legítima na medida em que visa correlacionar atividade avaliativa e atividade pedagógica; essa legitimidade só vale, em função disso. (HADJI, 2001, p. 25)

Nesta perspectiva de atividade avaliativa associada à atividade pedagógica, Cavalcanti Neto e Aquino (2009, p. 228), afirmam que, além do diagnóstico, a avaliação também auxilia na auto compreensão do nível e das circunstâncias em que se encontram tanto o educando quanto o educador. Este reconhecimento dos limites e das possibilidades criam motivação e, como resultado, contribui tanto para auxiliar quanto para aprofundar a aprendizagem.

O resultado da avaliação pode apoiar a melhorar a formação inicial e continuada dos

professores na confecção de materiais didáticos e na identificação dos segmentos da população que precisam de mais investimento e esforços para alcançarem melhores resultados.

Segundo o Instituto Reúna (2021, p. 8), as avaliações são importantes para estabelecer metas de aprendizagem para um sistema educacional e para produzir dados para indicadores de aprendizagem tanto nacionais quanto internacionais e também coletar dados sobre condições socioeconômicas, sobre a relação professor aluno, entre outras. Definindo as responsabilidades de cada uma das esferas: Ministério da Educação, Redes de Ensino Estadual e Municipal, Escolas, Docentes, Estudantes, entende-se a hierarquia de responsabilização como pode ser organizada, o que se espera de cada uma e perante quem respondem.

Simave e seus impactos na educação mineira

Os testes PISA e SAEB ajudaram os brasileiros a determinar onde seu sistema educacional precisava de mais melhorias. Além de ajudar os administradores escolares a melhorar os métodos de ensino, ambos os testes foram usados para melhorar o currículo e os métodos de ensino nas escolas brasileiras. As escolas podem identificar os pontos fracos de sua instrução e elaborar cursos ou estratégias de aprendizagem para abordá-los. Além disso, os alunos com desempenho ruim no PISA e no SAEB poderiam receber ajuda extra de seus professores para aumentar suas notas.

Ambos os testes agora são usados como base para comparações de professores e alunos para os exames nacionais do Brasil. Isso permite que as agências governamentais monitorem as tendências contínuas no desempenho acadêmico entre os alunos em todos os níveis de ensino, desde o jardim de infância até os programas de graduação universitária.

Com o SIMAVE, o sistema de avaliação externa passa a ser utilizado por estudantes mineiros para dar feedback sobre seu desempenho. Os alunos realizam várias tarefas, como ler livros, escrever redações, criar modelos, tocar instrumentos musicais e participar de atividades extracurriculares. Estes são analisados por professores e

mentores que dão aos alunos uma pontuação com base em seu desempenho. O principal objetivo de usar o SIMAVE é ajudar os alunos com dificuldades a melhorar seu desempenho acadêmico e também ajudá-los a escolher os cursos adequados para a faculdade ou formação profissional com base em seus níveis de desempenho. (MINAS GERAIS, 2018)

O SIMAVE tem muitas vantagens sobre as avaliações tradicionais, pois permite que os professores se concentrem em melhorar o desempenho dos alunos fracos em vez de puni-los por reprovar repetidamente nos cursos. O sistema motiva os alunos com dificuldades, dando-lhes resultados reais que eles podem usar enquanto planejam sua educação futura e objetivos de carreira.

Deste modo, tendo em vista a atualização das proposições e a dinamização da produtividade capitalista promovida nos quatro últimos anos do século XX, a demanda de trabalho tem transitado da desqualificação profissional às exigências de profissionais polivalentes e proativos, atentos às demandas sociais de trabalho e disponíveis às adequações em suas atividades, conforme as exigências e avanços tecnológicos. Logo, esse novo contexto trouxe modificações substanciais para o mercado de trabalho, da mesma forma que para a área educacional.

Assim, a educação volta-se ao desenvolvimento de habilidades e competências para um ensino mais técnico e amplo, para atender as demandas do mercado, conduzindo a educação para preparação desse trabalhador flexível.

Desta forma, seguindo o mesmo raciocínio do SAEB, os estados, bem como alguns municípios, passaram a elaborar os seus parâmetros avaliativos, influenciados pelo sistema estabelecido pelo governo federal, com destaque ao estado de Minas Gerais com o SIMAVE.

Freitas (2016, p.128) entende que “[...] avaliações são importantes balizadoras das políticas públicas [...]” e a política adotada tem por base a promoção à competitividade entre instituições escolares, bem como entre os profissionais da área, apegada a ideias de que índices mais elevados seriam um indício de qualidade no ensino.

Após quase três décadas, desde a precursora ação do Governo Federal de elaborar e implementar o SAEB e mais de quinze anos da concepção do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), muitas são as problematizações que conduzem à seguinte reflexão:

Qual o posicionamento dos gestores da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em relação às avaliações externas? Como ocorre a “responsabilização” das escolas perante os resultados nas avaliações externas estaduais? Quais as mudanças propostas pelo novo SIMAVE? Podemos considerar que o estado de Minas Gerais esteja promovendo realmente um modelo de avaliação com base em novas perspectivas, mais emancipadoras e menos responsabilizadoras? (BRASIL, 2018, p. 4)

Levando tal contexto em consideração, preocupa-nos a questão das políticas educativas atuais, bem como a implementação de diferentes programas pelo governo mineiro, ressaltando as políticas de financiamento e até reconhecimento de educadores, alicerçando-se numa concepção de educação enquanto produto que pode ser quantificado e contrastado no mercado educacional, desconsiderando, assim, os diferentes contextos de inserção das unidades escolares, bem como de seus alunos.

Se seguirmos a ideia de pirâmide de ações neste contexto, o trabalho da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) é mais pontual, organizando a formação dos dirigentes das Superintendências Regionais de Ensino que, por sua vez, multiplicam o aprendizado com os gestores das escolas públicas mineiras, bem como os secretários municipais de educação. A partir daí, os secretários municipais de educação capacitam os gestores administrativos e pedagógicos de suas redes públicas de ensino, que realizam a difusão do conhecimento, capacitando os professores regentes das turmas a serem avaliadas, bem como os professores aplicadores dos testes (FREITAS, 2016).

Desta forma, a gestão da unidade escolar tem a responsabilidade do trabalho de que antecede a aplicação do teste. Nesse trabalho ela pode apresentar propostas para a comunidade escolar, prepara os estudantes, inclusive emocionalmente, produzir cartazes motivacionais, convidar membros da comunidade para acompanharem o processo, para seu envolvimento e transparência. Ações que podem impactar de alguma forma no resultado dos testes.

Assim, é fácil observar que os gestores que exercem um trabalho pautado no eixo escola/resultados, como também aqueles gestores que têm seu foco no aluno/aprendizagem e que buscam resultados reais para que seja possível intervenções pedagógicas estratégicas e eficientes.

Considerações finais

A partir das proposições realizadas ao longo desse estudo, bem como a clareza do referencial teórico que alicerçou tais escritos, é possível verificar que as avaliações internas que ocorrem no contexto das unidades escolares, da mesma forma que as avaliações externas de larga escala como o SIMAVE, podem agregar imenso valor ao trabalho pedagógico das instituições educacionais, tornando-se uma ferramenta útil que ajuda tanto os educadores a entenderem sobre o desenvolvimento de suas aulas e fazer melhorias quando necessário, quanto reduz o estresse da sala de aula, pois os professores sabem exatamente em quais áreas precisam trabalhar com cada grupo de alunos ou individualmente, antes de distribuir notas ou punições por mau desempenho. Com o aumento da eficácia do SIMAVE, este parece ser um modelo que vale a pena considerar ao se planejar sistemas educacionais em todo o país.

As avaliações sistêmicas em larga escala apresentam como propósito a diagnose pedagógica, ou seja, um mapeamento dos aprendizados significativos a partir de matrizes de referência, com a descrição das capacidades que o aluno deve ter desenvolvido para o respectivo ano de escolaridade, para que intervenções pedagógicas e atividades paralelas e estratégicas possam suprir a defasagem de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo de um período específico.

Tratando-se da realidade avaliativa, hoje é possível observar se as instituições escolares, com suas avaliações específicas e internas, bem como SIMAVE, estão elaborando testes em consonância com a BNCC, já que este documento, elaborado a múltiplas mãos, deve ser utilizado como referencial frente a qualquer atividade de caráter avaliativo.

Assim, é interessante refletir acerca do eixo central dos sistemas educacionais, tal qual das unidades escolares. Quando as avaliações externas partem de uma diagnose pedagógica com o objetivo de avaliar e reestruturar metodologias e estratégias de ensino, oportunizando aos educandos a apropriação de aprendizados, assim como a elaboração e implementação de políticas públicas compromissadas com a qualidade e equidade do ensino, tais testes têm muito o que agregar à educação.

Todavia, se as referenciadas avaliações têm por finalidade a questão numérica e supervalorizar o quantitativo, uma responsabilização ou premiação, distanciando-se do eixo pedagógico, tais avaliações externas talvez cumpram seu papel com algum propósito, porém, estarão se descaracterizando e perdendo-se pelo caminho.

Assim, elaborar uma política pública sem levar em consideração os distintos campos de inserção é como elaborar algo sem estar certo de que funcionará. Quando pensamos em política, trazemos à tona o poder existente no conhecimento, nas relações e até mesmo nas políticas partidárias. Dificilmente podemos fazer menção às macropolíticas sem relacioná-las às micropolíticas existentes, pois a distinção de ambas, enquanto expansão de ideias, articulam com a mesopolítica, que permeia as anteriores por se caracterizar como a reflexão de ambas.

Enfim, o SIMAVE, bem como qualquer outra proposta de avaliação em larga escala, pode contribuir significativamente com a educação pública mineira, desde que não perca o foco do processo de ensino e aprendizagem, onde tudo é realizado a partir da consolidação de aprendizados por parte dos alunos, sujeitos que trazem consigo limitações e potencialidades. Sujeitos peculiares que não se apresentam como cifras, códigos, proficiências, índices. São simplesmente sujeitos que têm seus direitos oficializados na

Constituição Federal, da mesma forma que na Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB e no Estatuto da Criança e do Adolescente e, atualmente, na BNCC. Sujeitos que merecem protagonizar os seus aprendizados, bem como produzir conhecimentos significativos a partir de suas experiências de vida.

Referências

- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, [São Paulo], v. 3, n.1, p. 135-153, 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>. Acesso em: 8 ago. 2022.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, [Coimbra], n. 40-3, p. 95-133, 2006. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_4. Acesso em: 11 ago. 2022.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjkY4mXG9TCrgRSqJ/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- BRASIEL, Matheus Enrique da Cunha Pimenta. **O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?** 2018.

- 92 f. Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/24514/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb**. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20comum%20Curricular%20\(BNCC\)](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=Realizado%20desde%201990%2C%20o%20Saeb,Nacional%20comum%20Curricular%20(BNCC)). Acesso em: 1 ago. 2022.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G., AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 223-240, ago. 2009. ISSN 1982-6621. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O SIMAVE à luz das três gerações de Avaliação da Educação Básica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.3826>. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826>. Acesso em: 1 ago. 2022.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 127-139, maio/ago. 2016. ISSN: 2176- 6673. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96.3156>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3156.>> Acesso em: 5 ago. 2022.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)**. Brasília: INEP, 2015.
- INSTITUTO REÚNA. **Avaliações em larga escala no Brasil e no mundo: uma análise comparada de 14 experiências**. São Paulo: Reúna, 2021. https://www.instituto-reuna.org.br/uploads/files/file/Reuna_pesquisa_avaliacoes_larga_escala.pdf. Acesso em: 11 ago. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. [Belo Horizonte]: SEE/MG, [2019]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Revista do Professor: matemática. **SIMAVE**, Juiz de Fora, v. 1, 2019. ISSN 1983-0157. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2019/SIMAVE%202019%20RP%20MT%20WEB.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.
- OTALÓRA, Martha Isabel Cabrera; DÍAZ, Reinaldo Giraldo. Micropolítica y macropolítica en las organizaciones educativas. **Libre Empresa**, [S. l.], v. 15,

n. 1, p. 159-167, enero/junio 2018.
DOI: <https://doi.org/10.18041/1657-2815/libreempresa.2018v15n1.3163>.
Disponível em: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/libreempresa/article/view/3163>. Acesso em: 6 ago. 2022.

PONTES, Luís A. F.; SOARES, Tufi M. Volatilidade dos resultados de proficiência e seu impacto sobre as escolas públicas de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-21, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698153262>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/NhgwQJBVST4BvTnkLMg53jH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 ago. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (Estado de Minas Gerais). **Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000**. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=23380&marc>. Acesso em: 1 ago. 2022.

SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO E EQUIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA -

SIMAVE. Juiz de Fora: CAED UFJF, c2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/programa>. Acesso em: 1 ago. 2022.



La transformación tecnológica y el mentor como figura acompañante: el caso Ceibal en inglés

Macarena Baridón¹

Resumen

Los rápidos avances tecnológicos que caracterizan al Siglo XXI enfrentan a los docentes al desafío de adaptarse de manera constante y actualizarse mediante incesantes instancias de capacitación y desarrollo profesional para poder ofrecer a sus estudiantes una educación actualizada y de calidad. Las herramientas disponibles para el uso en el aula se multiplican rápidamente y, en Uruguay, de la mano de Ceibal, la educación pública ha incorporado numerosos programas que involucran el uso de tecnología para la adquisición de nuevas habilidades. Este artículo se centrará en el rol del mentor dentro del programa Ceibal en inglés, un facilitador de territorio que visita los centros que participan en el programa y brinda apoyo y acompañamiento a los maestros y maestras de clase. Se analiza también la importancia de los encuentros periódicos de los mentores así como los criterios y acuerdos que organizan la tarea en territorio. El trabajo está basado en la experiencia personal de la autora en su rol como mentora de Ceibal en inglés durante más de siete años y en escritos e investigaciones sobre la temática.

Palabras clave: Ceibal en inglés, mentoría, trabajo en territorio, ESL

Abstract

The rapid technological advances that characterize the 21st Century face teachers with the challenge of constantly adapting and updating themselves through incessant training and professional development in order to offer their students an updated and quality education. The tools available for use in the classroom are multiplying rapidly and, in Uruguay, with the help of Ceibal, public education has incorporated numerous programs that involve the use of technology for the acquisition of new skills. This article will focus on the role of the mentor within the English program *Ceibal en inglés*, a facilitator who visits the centers that participate in the program and provides support and accompaniment to classroom teachers. The importance of periodic meetings of mentors is also analyzed, as well as the criteria and agreements that organize their work in the field. The work is based on the author's personal experience in her role as *Ceibal en inglés* mentor for more than seven years, and on writings and research on the subject.

Keywords: *Ceibal en inglés*, mentoring, field work, ESL

Introducción

Los rápidos avances tecnológicos que caracterizan al siglo XXI enfrentan a los docentes al desafío de adaptarse de manera

constante y actualizarse mediante incesantes instancias de capacitación y desarrollo profesional para poder ofrecer a sus estudiantes una educación actualizada y de calidad. Las herramientas disponibles para el

¹ macabaridon@gmail.com Docente de inglés, traductora y mentora del programa Ceibal en Inglés. Licenciada en Letras por la Universidad de la República, Diplomada en Políticas Editoriales por la Universidad de Buenos Aires, Posgrado en Traducción Literaria Inglés-Castellano por la Universidad Pompeu Fabra, Maestranda en Políticas Culturales (UDELAR).

uso en el aula se multiplican rápidamente y, en Uruguay, de la mano de Ceibal, la educación pública ha incorporado numerosos programas que involucran el uso de tecnología para la adquisición de nuevas habilidades.

Este artículo se centrará en la experiencia del programa Ceibal en inglés, que nace en 2012 “como un programa educativo listo para asumir riesgos incorporando el uso de la tecnología de videoconferencia para enseñar inglés a los estudiantes de educación primaria” (Kaplan, 2022, p. 9) y “la creación de un rol que estaría constantemente con los «ojos y oídos en el campo»” (Kaplan, 2022, p. 10), el del mentor de Ceibal en inglés.

Se presentará brevemente la historia de Ceibal, desde sus comienzos siguiendo el modelo de *one laptop per child*, hasta su presente como centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo; se describirá el funcionamiento del programa Ceibal en inglés, para luego hacer foco en el trabajo del equipo de territorio que acompaña a los docentes que trabajan con el programa en centros de todo el país.

La intención de este artículo es mostrar una forma de acompañamiento a docentes que están cambiando sus prácticas en el aula y adaptándose a nuevas propuestas tecnológicas y pedagógicas, con el fin de inspirar a otras instituciones que estén pensando en cómo gestionar la innovación apoyando a maestros y profesores en este transitar.

Ceibal

La creación de Ceibal fue una iniciativa de la Presidencia de la República del Uruguay en 2006, inspirada en el programa *One laptop per child* de Nicholas Negroponte desarrollado en MIT.

Del presupuesto general de gastos se adjudicaron 100 dólares por niño al año para el Plan Ceibal, cantidad que representaba un 5% del gasto público destinado a la educación primaria y secundaria y un 2% del PBI (producto bruto interno), incluyendo costos de apoyo y mantenimiento, capacitación de maestros, conectividad y logística entre otros (Reyes y Valdés-Rodríguez, 2021, pp. 186-187).

Comenzó como un plan piloto con la entrega de computadoras a los estudiantes y docentes de la educación pública uruguaya en 2007 y brindando acceso de conectividad a Internet a centros educativos. Se estableció como una empresa no estatal que está supervisada por un consejo directivo que cuenta con el Ministro de Educación y Cultura, el Contador de la Nación, el Presidente de ANEP y un presidente de Ceibal, que es nombrado por Presidencia de la República (UNESCO, 2020, pp. 3-4).

Para 2010, Ceibal ya se había extendido a centros educativos de todo el país y, entre 2010 y 2012 “se crearon diversas plataformas para el trabajo docente, como Biblioteca Digital, PAM, CREA y el Sistema de Evaluación en Línea.” (Ceibal). En 2011, Ceibal inició la instalación de equipos de videoconferencia en centros educativos con el fin de facilitar el dictado de clases a distancia. El primer programa en usar esta tecnología fue Ceibal en inglés, “la primera incursión significativa de Ceibal en la pedagogía” (Knagg y Mackenzie, 2023, p. 25). Ceibal en inglés es la primera en una serie de propuestas pedagógicas desarrolladas por Ceibal entre las que se encuentran la Red Global de Aprendizajes, Pensamiento Computacional y Ciudadanía Digital.

Hoy, Ceibal ya no se encuentra en la órbita de Presidencia sino que depende del Ministerio de Educación y Cultura. En su web se presenta como el centro de innovación educativa con tecnologías digitales del Estado uruguayo, encargado de promover la integración de tecnologías digitales en la educación con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal.

Una investigación realizada en 2023 por el British Council destaca que “la cultura de trabajo dentro de Ceibal es bastante diferente de la que suele encontrarse en el sector público, con menos burocracia y jerarquía y más libertad para que los equipos emprendan acciones.” (Knagg y Mackenzie, 2023, p. 23)

El programa Ceibal en inglés y el rol de los maestros

Ceibal en inglés comenzó como un piloto en 2012, dictando clases de inglés con profesores remotos a veinte escuelas del interior del

país que no contaban con docentes de inglés. “Una vez que esa experiencia mostró una forma de trabajo adecuada para el contexto escolar, comenzó una expansión progresiva cuyo objetivo es universalizar la enseñanza de inglés en Educación Primaria.” (Brovetto, 2013, p. 210) El programa creció rápidamente, llegando en 2024 a 743 centros educativos de todo el Uruguay (Observatorio Ceibal).

En la investigación realizada en 2023 por British Council, uno de los entrevistados atribuía el éxito del programa a la cultura de Ceibal:

Son muy audaces y no tienen miedo de probar cosas nuevas. Eso marcó una gran diferencia en cuanto al crecimiento del programa. Todo el tiempo se implementan cosas nuevas. Quizás en otros programas vemos que los cambios tardan mucho más en producirse o que hay mucha burocracia antes de que se aprueben. En Ceibal, no tienen miedo de tirar de la manta debajo de tus pies. Ceibal funciona como un coche de Fórmula Uno donde cambian las ruedas con el coche en marcha. (Knagg y Mackenzie, 2023, p. 23)

El programa trabaja con los grados de cuarto, quinto y sexto de las escuelas públicas uruguayas que no cuentan con profesores de inglés presenciales. Funciona con un ciclo semanal de 3 clases denominadas A, B y C. La clase A es una clase por videoconferencia de 45 minutos liderada por un docente remoto de inglés. Este docente se encuentra en uno de los institutos contratados por el programa, en Uruguay o el exterior. Luego de esta clase A, el maestro de clase lidera las clases B y C, también de 45 minutos cada una, en distintos días de la semana. En estas dos instancias, el docente de aula guía a los estudiantes para que ingresen en las plataformas de Ceibal y realicen las actividades de repaso que el docente remoto les asignó. Además de la participación semanal en estas tres clases, los maestros se comunican con los docentes remotos de inglés para intercambiar información sobre el grupo y el trabajo realizado en la semana, adaptar los materiales de las lecciones a las

necesidades de los estudiantes y llegar a acuerdos de trabajo.

Esta forma de trabajar posiciona a los maestros en un rol diferente al que desempeñan en otras áreas de conocimiento. Para empezar, muchos de ellos no manejan la lengua que se está enseñando y aprenden a la misma vez que sus estudiantes. Además, su dupla pedagógica, el docente de inglés, no se encuentra físicamente en el centro educativo y deberán comunicarse a través de videoconferencia, whatsapp y correo electrónico para coordinar. A esto se agrega el trabajo con plataformas, que suma nuevos desafíos a quienes no se sienten del todo cómodos con el uso de la tecnología y tienen dudas acerca de cómo guiar a sus estudiantes en este aspecto.

Tanto el centro como su equipo de maestros se enfrentan, entonces, a una variedad de desafíos entre los que se incluyen: el uso de diversas herramientas tecnológicas; una nueva forma de pararse frente a sus estudiantes en la que no se es el depositario del saber de la lengua que están aprendiendo, sino el facilitador y puente en la comunicación entre los estudiantes y el docente de inglés; y el trabajo en dupla pedagógica con otro profesional de la educación que trabaja a distancia.

En 2013, el Informe País sobre Desarrollo profesional docente y mejora de la educación del MEC, ANEP-CODICEN y UDELAR, señalaba la importancia de: “considerar que la incorporación de las tecnologías digitales con sentido pedagógico, aquellas que permiten ampliar y diversificar las oportunidades de aprendizaje en los alumnos, interpela fuertemente el rol tradicional de quienes tienen a su cargo la tarea de enseñar.” (Errandonea et al. 2013, p. 46) También que la profesión docente “necesita cambiar profundamente su cultura profesional marcada durante décadas por el aislamiento y las dificultades de aprender de otros y con otros”. (Errandonea et al. 2013, p. 46)

Zerpa (2015) recoge conclusiones de distintas investigaciones acerca del impacto de Ceibal en los docentes. Entre las mismas encuentra que el uso de la tecnología que Ceibal provee “cuestiona la asimetría entre adultos y niños, descentrando la jerarquía en algunos casos y potenciándola en otros” (p.9); se advierte acerca de “un sentimiento de

desvalorización de los maestros ante la inclusión de las XO, ya que se revierte la forma de educar: antes el maestro era quien educaba al niño y ahora, muchas veces, ocurre al revés” (p. 9); y señala que los docentes perciben “una pérdida de autoridad en la clase y/o temiendo que eventualmente su figura resulte obsoleta” (p. 9).

Kaiser (2018) en su investigación realizada a partir de observaciones de clase de Ceibal en inglés en 2016, se refiere a la “resistencia” de los docentes de aula al trabajo con el programa debido a “la priorización de otras materias curriculares en el aula u otras limitaciones de tiempo” (p.8).

Para acompañar a los docentes frente a todos estos desafíos y en este cambio hacia un nuevo rol y una nueva forma de enseñar, el programa Ceibal en inglés crea la figura del mentor. Los mentores visitarán las escuelas en las que se trabaja con el programa y se mantendrán en contacto con los maestros para poder brindarles apoyo y acompañarlos a lo largo del año.

El trabajo de los mentores de Ceibal en inglés

En 2024, el equipo de mentores de Ceibal en inglés está compuesto por 23 profesionales de la educación que se distribuyen a lo largo y ancho del país, acompañando a más de 700 escuelas públicas.

Para asegurar las mismas oportunidades para todos los maestros, los mentores viajan a diferentes partes del país tanto a áreas urbanas como rurales. Como cada mentor viaja a más de treinta escuelas diferentes, necesita priorizar. Por ejemplo, se visitan primero las escuelas con maestros sin experiencia previa en el programa o que han reportado dificultades o necesidad de asistencia. (Baridón, 2022, p. 30)

Este equipo cuenta con el liderazgo de una coordinadora, quien está en contacto permanente con los mentores y ayuda a que estos organicen las prioridades de las diversas tareas que llevan adelante. Ella define a los mentores como “facilitadores del conocimiento para potenciar el aprendizaje de

inglés de niños, niñas y adolescentes” (Quintana, 2022, p. 20), y describe las tareas del mentor de la siguiente forma:

Es parte de su tarea mantener a los docentes informados sobre las actividades del programa y promover su participación. De igual manera, diseña instancias para generar un mayor involucramiento de los niños y las familias. Promociona buenas prácticas, capacita tanto a directores como a docentes nuevos y conduce el desarrollo profesional docente. (Quintana, 2022, p. 17)

Entre las actividades que los mentores llevan adelante en los centros educativos y a distancia, se encuentran: el dictado de talleres y webinars para docentes a inicios del año lectivo, entrevistas con maestros, directores y secretarios de las escuelas, observación de clases de inglés, talleres sobre el uso de plataformas para grupos que así lo requieren, orientación con actividades especiales (presentación de obras teatrales en inglés, participación de concursos, jornadas de juegos en inglés, entre otras), apoyo a los maestros que quieran compartir sus prácticas dentro del programa mediante la escritura de artículos o presentaciones para conferencias, identificación y promoción de liderazgos internos en las escuelas, divulgación de oportunidades de desarrollo profesional para maestros en formas de cursos de inglés o becas de intercambio en el extranjero.

Como lo indica el nombre del libro de 2022 que recoge los artículos sobre el trabajo de los mentores de Ceibal en inglés, “*Ojos y oídos en territorio*”, los mentores usan su cuerpo para llegar de manera presencial a los centros educativos que acompañan y, antes que nada, observar y escuchar. La escucha activa es una parte crucial del proceso de acompañamiento, ya que permite comprender la situación particular de cada docente de aula, los desafíos específicos a los que se está enfrentando y las áreas en las que necesita mayor apoyo. La importancia de estar presente corporalmente frente a los maestros al momento de la conversación, se manifiesta al enfrentarse a la comunicación no verbal, es decir, todo lo que se puede interpretar a través de las expresiones corporales y faciales, la entonación y la mirada.

La escucha activa, permitirá al mentor, también, crear una relación de confianza y complicidad con el docente, establecer que la conversación entre ambos actores es un espacio seguro en el cual se pueden plantear dudas, cuestionamientos, miedos y dificultades sin miedo a ser juzgados y con intención de colaborar para encontrar soluciones en equipo.

Organización del equipo de mentores

El trabajo de los mentores, como el de muchos otros facilitadores en territorio, puede llegar a ser muy solitario por momentos. El mentor visita cada día un centro educativo diferente del cual no es completamente parte, sino que interactúa como visitante. A su vez, al estar distribuidos en todo el territorio nacional, el grupo de mentores no interactúa presencialmente en el día a día, pero el apoyo de los compañeros de equipo es crucial para el desempeño individual de cada trabajador. El equipo recurre a herramientas tecnológicas como el chat y las videollamadas para mantenerse en contacto frecuente. Además, una vez al mes, el equipo se reúne de manera presencial en las oficinas de Ceibal para compartir experiencias, discutir temas relevantes, recibir capacitaciones y trabajar de forma colaborativa en temas que así lo requieran.

El equipo de mentores utiliza estas instancias presenciales, además, para trabajar junto a otras áreas de Ceibal en inglés: la jefatura de Ceibal en inglés, el equipo de gestión, el equipo pedagógico y el equipo de calidad de clases remotas. Estas otras unidades brindan apoyo e información al equipo de mentores que les permiten realizar mejor su tarea. A su vez, el equipo de mentores trae comentarios y preocupaciones desde las escuelas que comunican a estas otras áreas del programa para que se tengan en cuenta para realizar cambios o adaptaciones a la forma de trabajo. Estos cambios constantes, informados por lo que sucede en los centros educativos, son los “cambios con el coche en marcha” a los que se hacía referencia anteriormente.

Otra estrategia que utiliza el grupo de mentores es la de contar con roles de liderazgo interno para organizar determinados temas. Así se han creado los títulos de *Mentor representative* para los mentores que lideran

los temas relacionados a capacitación permanente de los mentores, actividades especiales, relacionamiento con otras áreas de Ceibal y el programa especial llamado *Make It Happen* que trabaja con escuelas que precisan un apoyo y seguimiento más frecuente y específico por parte de los mentores. “Desde ese lugar, estos mentores, junto con la coordinadora de mentores y la jefa de área, realizan acompañamiento, brindan apoyo y colaboran en el diseño de las distintas estrategias de mejora del trabajo del mentor en el área de foco que corresponde.” (Quintana, 2022, p. 21)

La extensión de la figura del mentor a otros programas

Otros programas de Ceibal han adoptado el rol del facilitador de territorio de forma similar a la de Ceibal en inglés. De esta manera, los centros educativos reciben visitas de mentores de la Red Global de Aprendizajes, Referentes STEM, Referentes de Ciudadanía y Bienestar Digital, entre otros. Desde 2023, todos los equipos de territorio se han agrupado dentro de la Gerencia de Sostenibilidad y Territorio, que genera líneas de trabajo en común para todos estos equipos y promueve los encuentros de los diferentes mentores y referentes en territorio para un acompañamiento con mayor coordinación y coherencia institucional frente a los centros educativos.

Estos acompañantes en territorio cumplen con el rol de articular el programa de Ceibal para el que trabajan, haciendo de nexo entre quienes diseñan las propuestas y quienes las implementan con sus estudiantes. En distintos momentos del año, estos equipos se reúnen con otros referentes y mentores del departamento en el que se desempeñan, y reflexionan sobre las fortalezas y debilidades que encuentran en su territorio específico. Desde 2023, además, estos grupos de territorio desarrollan un plan con objetivos comunes para el trabajo en cada departamento, basándose en las necesidades y oportunidades que identificaron.

La llegada en conjunto de estos referentes a los centros educativos, ofrece un apoyo fundamental a los docentes de aula, quienes pueden plantear sus dudas, pedir apoyo en su formación en tecnología educativa, discutir ideas sobre el trabajo con sus estudiantes y pensar en conversación con otros

profesionales de la educación, sin necesidad de salir de su salón de clase ni de dedicar tiempo por fuera de su horario de trabajo.

Reflexiones finales

A medida que la educación incorpora programas que promueven el uso de tecnologías en el aula y la adquisición de nuevas habilidades, los docentes se enfrentan a nuevos desafíos que pueden generar incertidumbre y resistencia. Para navegar estos cambios es necesario que los docentes sean capacitados y, sobre todo, que sean acompañados en su día a día y tengan referentes a quienes acudir al momento de enfrentarse con problemas o dudas. Ceibal detectó esta necesidad tempranamente con su primer programa pedagógico de dictado de clases por videoconferencia, Ceibal en inglés. Para suplir esta demanda creó la figura del mentor, que visita los centros educativos y trabaja con docentes y equipos de dirección con el fin de lograr una forma de trabajo que, además de cumplir con las demandas del programa, sea significativa y satisfactoria para el centro y sus particularidades.

Este rol fue replicado por otros programas de Ceibal en forma de mentores y referentes de distintas áreas y programas. El equipo de territorio de Ceibal creció al punto de tener hoy una Gerencia de Sostenibilidad y Territorio que los nuclea y guía su accionar coordinado en los más de 1600 centros que se acompañan a nivel nacional (Observatorio Ceibal). En cada departamento del país, el equipo local trabaja de manera colaborativa para ofrecer apoyo, capacitaciones e información a los docentes en su lugar de trabajo.

La figura del mentor se distancia del rol del inspector y ofrece escucha atenta y apoyo en las necesidades específicas que cada docente identifique en sí mismo y en su grupo de estudiantes. La conversación con colegas y con expertos en distintas áreas es fundamental para el desarrollo profesional docente, pero la falta de tiempo por fuera del aula crea la necesidad de acercar estas conversaciones a los docentes en su espacio de trabajo.

Ceibal y sus programas han realizado numerosos aportes que pueden aplicarse en otros países para replicar algunas de sus experiencias positivas. Este artículo presenta el rol del mentor con el objetivo de que sea de

utilidad para quienes estén diseñando intervenciones en centros educativos o políticas de formación docente.

Referencias bibliográficas

- Baridón, M. (2022). Los mentores como facilitadores del desarrollo profesional sostenible. En *Ojos y oídos en territorio* (pp. 25–35), Plan Ceibal.
- Brovetto, C. A. (2013). “Ceibal en Inglés”: Enseñanza de inglés por videoconferencia en educación primaria. En *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: Más allá de formatos y espacios tradicionales* (pp. 209–229), ANEP/CODICEN.
- Ceibal - Aprendiendo del Futuro. <https://ceibal.edu.uy/>
- Errandonea, G. et al (2013). Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe País, MEC; ANEP-CODICEN; UDELAR.
- Kaplan, G. (2022). Introducción. En *Ojos y oídos en territorio* (pp. 9–11), Plan Ceibal.
- Kaiser, D.J. (2018). Observaciones de Ceibal en Inglés: un análisis FODA y las estrategias de los más fuertes docentes uruguayos en las aulas de inglés.
- Knagg, J. y Mackenzie, A. (2023). *Lecciones aprendidas de +10 años de Ceibal en Inglés*, British Council.
- Observatorio Ceibal. <https://observatorio.ceibal.edu.uy/>
- Quintana, E. (2022). Un propósito común: el equipo de mentores en Ceibal en inglés. En *Ojos y oídos en territorio* (pp. 17–23), Plan Ceibal.
- Reyes, O.G. y Valdés-Rodríguez O. A. (2021). Logros y desafíos de Plan Ceibal. *Revista Educ@rnos*, Vol. 43, (pp. 183-199).

UNESCO. (2020). *The digital transformation of education connecting schools, empowering learners*, Broadband Commission for Sustainable Development.

Zerpa, C. (2015). Ceibal en Inglés y la crisis en el rol docente: Representaciones de los actores educativos.



El Taller literario: estrategia metodológica para el mejoramiento de la expresión oral en estudiantes de secundaria

Edilson Alejandro Aguirre Laguna¹

Estrella Luz Peña Ruiz²

Resumen

Los estudiantes de secundaria poseen problemas en la asignatura de Lengua y Literatura especialmente en oralidad, no saben expresarse adecuadamente, poseen dificultad en la pronunciación, organización del pensamiento en cuanto a coherencia, adecuación y cohesión, les falta dominio del lenguaje verbal, fluidez y riqueza de vocabulario. ¿Es necesaria una intervención educativa para generar entusiasmo en el dominio de la oralidad y la interiorización de la expresión oral? También deben aprender a escuchar, a emplear la entonación y graduación de la voz de acuerdo con los contenidos del discurso. A la vez, es esencial que el docente propicie en el aula de clase, estrategias didácticas para que los alumnos practiquen la expresión oral.

Este estudio se realizó en el Colegio López Cano del departamento de Masaya, aplicado en el octavo grado en el segundo semestre del año 2023 y para su realización se utilizó el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, se aplicaron los métodos sintético y analítico, desde la investigación descriptiva y participativa. Los instrumentos seleccionados fueron: una prueba diagnóstica que generó la temática y el diseño de una secuencia didáctica, un cuestionario dirigido a 38 estudiantes, una entrevista aplicada a docentes de Lengua y Literatura y una secuencia didáctica del taller literario en cuatro fases. Dando como resultado lo siguiente: la expresión oral se mejora en los estudiantes, a partir de una variedad de estrategias tecnológicas, lúdicas y cooperativas diseñadas a través del taller literario, asimismo es valioso destacar la importancia que el docente formule secuencias didácticas, para fomentar el gusto, el reconocimiento y el desarrollo de la habilidad expresiva por sus estudiantes.

Palabras clave: estrategias, expresión oral, taller literario.

Abstract

Secondary school students have problems in the subject of Language and Literature, especially in orality, they do not know how to express themselves properly, they have difficulty in pronunciation, organization of thought in terms of coherence, adequacy and cohesion, they lack mastery of verbal language, fluency and richness of vocabulary. Is an educational intervention necessary to generate enthusiasm in the domain of orality and the internalization of oral expression?. They must also learn to listen, to use the intonation and gradation of the voice according to the contents of the speech. At the same time, it is essential that the teacher provides didactic strategies in the classroom for students to practice oral expression. Synthetic and analytical methods were applied, based on descriptive and participatory research.

¹ Lic. Alejandro Aguirre Laguna, aled.aglag@gmail.com , Coordinador Municipal de Educación de Jóvenes y Adultos, Diriomo-Granada. Ganador del Tercer Lugar en "Redacción de artículo científico" en la Jornada de Desarrollo Científico JUDC UNAN-Managua. Miembro de las comisiones evaluadores "Mejores docentes" en educación Inicial, Primaria y Secundaria (2024). Facilitador de la formación profesional capacitado para impartir talleres virtuales y presenciales para valorar la calidad educativa en el Subsistema Técnico, Básico y Medio. <https://orcid.org/0009-0005-1621-8316>

² Dra. Estrella Luz Peña Ruiz estrella.pena@unan.edu.ni. Docente titular de la UNAN-Managua, Nicaragua. Del Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas. Asesor de tesis doctorales, maestría y licenciatura (2014- 2024). Miembro de Comisión de autoevaluación y acreditación nacional e internacional de la UNAN Managua (2022-2024). Coordinadora de Extensión y Vinculación Social del Área del Conocimiento Educación, Arte y Humanidades. <https://orcid.org/0000-0002-6786-6226>

The instruments selected were: a diagnostic test that generated the theme and the design of a didactic sequence, a questionnaire addressed to 38 students, an interview applied to teachers of Language and Literature and a didactic sequence of the literary workshop in four phases. As a result, oral expression is improved in students, from a variety of this study was carried out at the López Cano School in the department of Masaya, applied in the eighth grade in the second semester of 2023 and for its realization the interpretative paradigm and the qualitative approach were used of technological, playful and cooperative strategies designed through the literary workshop, it is also valuable to highlight the importance of the teacher formulating didactic sequences, to promote the taste, recognition and development of expressive ability by their students.

Keywords: strategies, oral expression, literary workshop.

INTRODUCCIÓN

La educación es el eje fundamental para el desarrollo intelectual y cultural del individuo. Por esta razón, en Nicaragua, el MINED (Ministerio de Educación) se enfoca en capacitar constantemente a los maestros, a través de los EPI (Encuentros Pedagógicos de Intera-prendizaje). En cada EPI los docentes de las diferentes áreas formativas valoran el avance del estudiante durante el proceso, mediante las mallas curriculares. Es importante también, detallar que los estudiantes deben alcanzar competencias para desarrollarse ampliamente en su entorno social y educativo, el docente es el que debe promover estrategias que aporten al desarrollo de las macrohabilidades del lenguaje. Por tal razón, es fundamental proponer estrategias válidas como el *Taller literario* para desarrollar la habilidad de la expresión oral. Por consiguiente, el objetivo del presente artículo es determinar el taller literario como estrategia metodológica para potenciar la expresión oral en los estudiantes de la Escuela Braulio López Cano en el segundo semestre del 2023.

Los estudiantes de octavo grado del de la Escuela Braulio López Cano del departamento de Masaya, carecen de competencias comunicativas, no logran expresar de forma asertiva sus conocimientos, poseen poco vocabulario, no pronuncian bien las palabras, les falta construcción adecuada de sus discursos, desconocen las diferentes técnicas de comunicación, las inferencias orales y las diferentes características del texto coherencia, adecuación y cohesión. Estudios como Armas (2013), Martínez (2013) entre otros, han planteado que los estudiantes que se les dificulta la expresión oral carecen de un buen desempeño académico y social, puesto que ésta es

utilizada entre las diversas disciplinas para expresar los contenidos y saberes, por medio de exposiciones, conversatorios, participaciones y ponencias. Esto provoca en el estudiante bajo promedio y carece de liderazgo entre sus compañeros de clases.

Por consiguiente, ¿es indispensable una redirección de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la expresión oral que aporte estrategias, técnicas, métodos, actividades a los discentes a aprender a comunicarse proactivamente?, aún más, que reconozcan la funcionalidad de la oralidad, de igual forma que se interioricen los conocimientos de expresión oral a lo largo de su recorrido académico.

Asimismo, hacen falta estrategias metodológicas y psicopedagógicas validadas, que servirán a los docentes a mejorar la habilidad comunicativa de sus educandos. Aplicadas en secuencia didáctica que aporten una variedad de técnicas, actividades y propuestas de evaluación para que los estudiantes mejoren y enriquezcan su expresión oral. Con la intervención didáctica se fortalece la actuación comunicativa, se fomenta el gusto por los géneros literarios, aporta valores estéticos, creatividad, habilidades de interpretación, análisis, evaluación, comparación y desarrollo del pensamiento crítico. También, la expresión oral a través de un diseño didáctico permitirá que los alumnos intercambien ideas, conceptos y logren aplicar la paralingüística como es el uso adecuado de la voz, ritmo, atención y la comprensión oral como parte de su proceso de formación.

Se encontraron varias investigaciones y se seleccionaron cuatro como antecedentes para la presentación de este artículo: El primer trabajo seleccionado es el de Ramírez (2019) la propuesta busca reforzar habilidades de la

expresión oral, a través de la aplicación de tecnologías, haciendo uso de ellas para mejorar el desempeño y desarrollo de habilidades de expresión oral de los estudiantes en actividades de Comunicación oral. La propuesta proyecta un planteamiento distinto a la utilización de herramientas tecnológicas.

Otro trabajo encontrado es el de Armas (2013) se aplicaron estrategias didácticas para fomentar la expresión oral debido a que los estudiantes en una escuela del Ecuador presentaron dificultad al comunicarse, teniendo pánico escénico, uso de muletillas y tartamudeo. Esto se desarrolló en forma secuencial y cronológica para cumplir a cabalidad el objetivo.

También se seleccionó el trabajo de Martínez (2013) que expone el fomento de las habilidades orales a través de los géneros literarios poesía y narrativa en los alumnos de la institución educativa El Viajano Sahagún Córdoba. La propuesta fue cómo potenciar con los textos poéticos y cuantificar las capacidades orales de los estudiantes y también reconocer a través de las actividades la exploración del nivel discursivo con la que cuentan los estudiantes.

Otro estudio seleccionado para entender más la temática fue el de Triana, Wilches y Vargas (2014) trabajaron el debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral. Ésta investigación retomó la teoría constructivista, humanista y de aprendizaje significativo y motivacional apto para el comportamiento de los alumnos. El objetivo general que se plantearon los autores fue el fortalecimiento de la expresión oral a través de la técnica del debate en los estudiantes del colegio Miguel Antonio Caro de ciclo IV con el fin de que ellos lograrán una interacción comunicativa exitosa. Concluyeron que, en el discurso oral existen dificultades que pueden mejorarse con estrategias de enseñanza aprendizaje como el debate.

En síntesis, las investigaciones encontradas expresaron que los estudiantes poseen dificultades como: pobreza de vocabulario, desorden de ideas, uso de muletillas, tono inadecuado, vocalización incorrecta, tartamudeo, manejo incorrecto de manos y postura corporal inadecuada. Asimismo, se constató que, al intervenir con proyectos de expresión oral asertivos, pertinentes y coherentes, se logró mejorar la expresión oral de los estudiantes.

Para darle continuidad a este artículo es esencial determinar definiciones específicas y las características de la expresión oral.

La expresión oral

Hablar de expresión oral es sinónimo de comunicación. La expresión oral se da cuando el individuo exterioriza sus ideas y sentimientos. Ramírez (2002) plantea que el contacto entre unos y otros es lo que mantiene vigente el sistema de comunicación actual, es decir, que el "hablar es compartir ideas, sentimientos, y el instrumento que se puede llegar a puntos de acuerdo" (p.3). Cassany, Luna y Sanz (1994) expresan que se puede trabajar con dos tipos de expresión oral, la autogestionada y la pluri gestionada, donde la primera consiste en exponer ante un público un determinado tema y convencer a este público del discurso expuesto, o informar a este público de algún tema de interés.

Ramírez (2002) afirma que "la expresión oral ocurre como con otras cuestiones muy evidentes y es que lo obvio, lo cotidiano – no por ello menos necesario, sino más bien al contrario, es en muchas ocasiones lo más complejo de tratar y afrontar" (p. 58). Igualmente, Forero (2007) propone que la comunicación oral es prioritaria aun con el avance tecnológico, se puede comunicar a través de diferentes formas gestos o una conversación, o por medios como cartas, libros, televisión. Asimismo, Cassany, Luna y Sanz (1994) explican que la vida moderna demanda y exige un alto dominio de la comunicación oral, las personas deberán expresarse con coherencia y de forma clara.

Beneficios de una excelente comunicación oral

Según Tusón (1989) "una lengua es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno". Tal afirmación resalta la importancia de la lengua (la oral), pues es la que permite al individuo nombrar y clasificar todo cuanto observa. Tal es su importancia que "no se conoce ninguna sociedad que haya creado un sistema de comunicación escrita prescindiendo del lenguaje oral" (Cassany, et. Al.,1994).

Importancia de la comunicación oral

La expresión oral se evidencia en su utilización, en cada momento y en los diferentes ámbitos, ya sea al momento de dialogar y retroalimentar entre estudiantes para obtener aprendizajes significativos. Garran y Antolínez (2017) mencionan que la vida actual exige un alto nivel de comunicación oral, puesto que es la más usada para comunicarse. Para Casany, Luna y Sanz (1994) la televisión y la

tecnología están diezmando la comunicación familiar, espacio donde los estudiantes aprenden a dialogar. No obstante, Ander-Egg y Aguilar (2002) plantean que una buena parte de los discursos poseen varios propósitos como informar, distraer, convencer y persuadir. Igualmente, señalan las diferencias entre comunicarse y expresarse. A continuación se presenta una tabla acerca de estas distinciones:

Comunicación	Expresión
Es difícil y complejo.	Una buena expresión puede no producir una comunicación correcta.
Es transmitir y recibir. Parte de la idea que es cuestión de dos.	Es manifestar los pensamientos, actitudes o sentimientos por medio de la palabra.
Debe existir la recepción que se transmite.	Basta que haya transmisión.
Se da la recepción de lo que se transmite.	El emisor no atiende las incidencias de la recepción.

Tabla 1

Diferencias entre comunicación y expresión. Fuente: Diccionario Cervantes

Elementos de la expresión oral

Los elementos de la expresión oral determinan las pautas que cada persona debe seguir para comunicarse oralmente entre los cuales se puede mencionar que hay que elegir un nivel de lenguaje en el que se puedan entender. Tusón (1989) plantea que uno de los elementos de la expresión oral es lo kinestésico que es el estudio de los movimientos corporales, mímicas, miradas y postura del cuerpo. En todo caso, toda expresión, idea o pensamiento debe tener en cuenta en su construcción oral coherencia y cohesión para lograr una buena comunicación. Los componentes de la comunicación oral son: la elocución, la pronunciación y la fluidez verbal y son importantes para lograr la producción del mensaje. Lozano (1991) expone que la elocución es la forma de expresar los conceptos, el modo de elegir los pensamientos y las palabras en el discurso para obtener una unidad de sentido de forma coherente, se selecciona las palabras de manera adecuada, sin temor a ser juzgado.

Formas de expresión oral

Hay diferentes formas de expresar en la vida cotidiana y en la sociedad tenemos la expresión reflexiva y la espontánea, al intercambiar ideas y opiniones frente a los demás. Muñoz

y Gironzetti (2018) exponen que la expresión espontánea es una forma natural de llamar la atención de los receptores al momento de necesitar comunicar algún tema en específico. Tusón (1989) argumenta que potenciar las capacidades expresivas y comprensivas del alumno, debe de ser en la escuela, pues es el único lugar en donde se puede desarrollar esta capacidad. Asimismo, opina que la expresión reflexiva es la que atrae y persuade al oyente, pues este debe tener conocimiento de lo que habla para convencer a los receptores con su opinión.

Las deficiencias en la comunicación y expresión orales en los estudiantes de octavo grado

La expresión oral como macrohabilidad conlleva un sinnúmero de aspectos para poder aprenderla y dominarla. Los que deben ser dirigidos en el aula de clase utilizando las normas y conocimientos lingüísticos. No obstante, basado en Bygate (citado en Cassany et al., 2004) propone en el modelo teórico de la expresión oral, en el cual distingue entre conocimiento y habilidades de la expresión oral como la necesidad de construir conocimientos de rutina, planificar el mensaje, seleccionar el léxico frases y recursos, habilidades de negociación del significado.

Técnicas expresivas verbales y no verbales en la interacción con el otro

Esta habilidad se desarrolla a medida que se aplican ciertas técnicas, no aisladas de la realidad y la preparación personal educativa. Según Cañas (2009) la persona aprende a relacionarse, a comportarse o aprender una

habilidad gracias a las actuaciones que provocan su actividad e interacción. Es importante señalar que, las técnicas para mejorar esta habilidad son herramientas indispensables para la comunicación directa. A continuación, se presentan las técnicas de expresión oral paralingüísticas.

Técnica	Estrategia para su uso
Tono	Ejercicios variados de respiración, de modulación de tonos. Expresar el abecedario cantado, canciones, minidiscursos.
Intensidad	Obras de teatro, monólogos, poemas cortos, ejercicios de entonación de oraciones.
Dicción	No corte las palabras, evitar el lenguaje demasiado coloquial, cuando se dialoga. Utilizar términos sencillos y claros, fáciles de comprender por el público.

Tabla 2

Las diferentes aplicaciones de las técnicas de expresión oral. Fuente: Cañas (2009).

Estrategias de comunicación oral

Para Díaz y Hernández (2010) "las estrategias son procedimientos flexibles que pueden incluir técnicas u operaciones específicas" (p.50). Para Labarrere (citado en Pimienta,

2017) expresa que la estrategia es una operación intelectual para asimilación del conocimiento aplicada a través de un método. A continuación, se resumen algunas estrategias que propone Pimienta (2017) para procesar el contenido del discurso y servir como guía para el docente o estudiante.

Dinámica de grupo	Definición	Realización
Debate	Es una competencia intelectual que debe de realizarse en un clima abierto y flexible, promoviendo la tolerancia y disciplina del grupo clase.	Se elige el moderador quien presenta el tema, así como los puntos a discutir y el objetivo del debate.
Corrillos	Su objetivo es analizar o discutir un conocimiento.	El grupo se divide en pequeños grupos.
Simposio	Un equipo de expertos desarrolla un tema en forma sucesiva.	Se presentan los expertos y los expertos, exponen el tema de forma sucesiva. Se realizan preguntas.
Mesa redonda	Un equipo de expertos sostiene puntos de vistas divergentes sobre un tema. La finalidad es obtener información especializada.	Se selecciona un moderador. Participación de los ponentes.
Foro	Presentación breve de un asunto por un orador (estudiante).	Se presenta el orador. Expone su ponencia. Espacio para

		preguntas, comentarios y respuestas.
Seminario	Semejante al debate, pero con mayor profundidad y duración.	Se expone el tema. Se efectúa la discusión, se amplía o explica determinada información, y se dan las conclusiones.
Estudios de casos	El grupo analiza exhaustivamente un problema o caso particular a partir de su experiencia, conocimientos y motivación.	El profesor orienta el caso. Los estudiantes discuten y resuelven el caso. Retroalimentación final. Conclusiones.

Tabla 3

Estrategias grupales para mejorar la expresión oral en el aula de clases. Fuente: Pimienta (2017, pp. 149-151).

Un aspecto fundamental en el conocimiento de estas herramientas pedagógicas es que son multidisciplinares. Para Izquierdo (1997) “en la escuela se han de utilizar esas técnicas y recursos con el fin de facilitar el desarrollo de la expresión oral en forma sistemática y organizada”. Menciona, además estrategias grupales como la lectura expresiva, teatro, relato, entrevista, presentación, conferencia, conferencia coloquio, debate, discurso, exposición oral, charla, el tema, seminario, debate. Expresa que “la estructura de una disertación debe fundamentarse en el razonamiento lógico, ordenado y sistemático del contenido que se va a exponer” (Izquierdo, 1997, p. 92). Los docentes deberán dirigir el proceso de construcción del discurso. Deberán inducir novedades como el *Taller literario*, para practicar las técnicas de expresión oral en el aula. Tomando en cuenta que, si los estudiantes son motivados por sus docentes mejorarán el dominio de ésta, al utilizar sistemas cibernéticos como, por ejemplo, ZOOM (aplicación, para realizar chat de grupos de personas), video chat de messenger, WhatsApp y Facebook, para lograr mayor competencia y preparación.

La estrategia del *Taller literario* puede desarrollar otras técnicas eficaces como: el cuento, cuenta chistes, refranes, monólogos, sociodramas, dramas cortos, guiones, mimos, etc. siempre que el estudiante demuestre mayor interés y el docente planifique dichas estrategias y técnicas al evaluarlas (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) y así se evidenciará el aprendizaje y la mejora de la expresión oral. No obstante, no solamente se promoverá la expresión oral, sino también la escucha, la lectura y la expresión escrita. Consolidará los contenidos aprendidos del tema, del programa de estudio (Malla curricular) en

sus dimensiones. También es esencial utilizar técnicas lúdicas como trabalenguas, canciones, adivinanzas, monólogos, karaokes, etc., son herramientas que mejoran la expresión y estimulan a los estudiantes, ya que son actividades con emociones y sentimientos.

Estrategias propuestas por el MINED en las Mallas Curriculares de octavo grado

Según las Mallas Curriculares del Ministerio de Educación (2023) para el segundo semestre, se seguirá implementando la *dramatización y la lectura en voz alta* como estrategias para potenciar la expresión oral en los estudiantes. La dramatización según la RAE es “Obra literaria escrita para ser representada” es una buena herramienta que dará un excelente resultado si se hace con mucha creatividad y antelación. El desarrollo de la capacidad estética, creativa, imaginativa y sobre todo en el desarrollo del lenguaje y despertar el deseo en ellos de aprender más. De acuerdo con Tobar y Gonzáles (2017) la representación dramática es un aspecto natural en el ser humano, como expresión de las ideas, el cual posee mucho antes de que se desarrollara el lenguaje, o sea, la expresión de las ideas a través de la palabra (p.29).

Estrategias de la expresión oral más utilizadas en el ámbito académico

También, otro recurso para estimular la expresión oral y pronunciación es la *lectura* según la RAE (2023) “Acción de leer”, gracias a ella podemos potenciar la habilidad de expresión en los estudiantes. Para Díaz y Hernández (2010) es una habilidad cognitiva básica del lenguaje, capaz de desarrollar campos

abiertos en el intelecto humano con información relevante lista para ser procesada y contextualizada en entornos sociales. De esta forma, se podrá leer en salón de clases o dejar lecturas cortas de novelas o cuentos con los que puedan familiarizarse con facilidad, luego

pasarlos a la pizarra a que expresen lo que más les interesó de la lectura. Herrera (2019) propone las herramientas fundamentales para el desarrollo de la expresión oral en los estudiantes de distintas modalidades:

Estrategias	Utilidad	Beneficios
Trabalenguas	Son excelentes ejercicios para la pronunciación correcta de letras y palabras.	Se logra fluidez y rapidez al hablar.
Juego de roles	Sirven en dramatizaciones, sociodrama, darle un papel significativo a cada estudiante. Asimismo, darles rol de importancia en la dirección de programa, exposiciones, etc.	Trabajar los juegos de roles provocará y estimulará el liderazgo en el aula de clase. Permite tomar conciencia de los variados registros de habla que se utilizan según los personajes y las situaciones. Logran mejorar los movimientos o recursos del lenguaje, la voz, el volumen, la entonación, el movimiento corporal.
Narración oral	Seleccionar relatos cortos, cuentos, anécdotas, para que el estudiante pueda narrarlo en clase, estimula no solo la expresión oral, sino la escucha, empatía. Logrando respeto, autoestima y compañerismo.	Se logra fluidez. Estimula la escucha. Narran sus experiencias siguiendo una secuencia temporal. Los estudiantes que la práctica y los que la escuchan comprenden mejor los mensajes orales y desarrollar su identidad y autoestima.

Tabla 4
Herramientas fundamentales para el desarrollo de la expresión oral. Fuente: Herrera (2019)

Para Bermeo (2012) el método didáctico idóneo para que los estudiantes utilicen la literatura como medio de expresión, es componer y analizar poemas, coplas, trabalenguas, entre otros,

puesto que los estudiantes al leer, expresar y escribir estos recursos sentirán emociones y ampliarán su dominio cultural.

Tipo	Definición	Metodología
Coplas	La copla es una forma de expresión popular. Suele estar redactada de forma sencilla, en algunos de los casos con doble sentido y chistosa y lleva rima asonante y a veces consonante.	Para hacer coplas con los estudiantes, primeramente, deben recitar coplas ejemplares que sean comunes en su comunidad, deben elegir un tema que esté muy arraigado a la ciudad o pueblo donde residen, por ejemplo, las fiestas patronales, gastronomía del pueblo, idiosincrasia, etc. Posteriormente seleccionar una pista musical para recitar coplas y la creación propia la darán a conocer al público.

Poemas	La importancia de promover el gusto de los diferentes géneros literarios y entre ellos la poesía. Según Gallardo (2012) “poesía es sentimiento, emoción, sensibilidad”.	Para incentivar la creación de poemas los estudiantes deben seleccionar dos o tres poetas, sean nacionales o internacionales, luego, elegir un número de poemas cortos o largos, (porque en este género hay variedad de extensión), de una temática específica y, luego deben leerlos con mucha cautela hasta identificar, figuras literarias, campos semánticos, tema principal hasta inferir el mensaje de este a la sociedad.
Diálogo y conversación	Es el proceso de intercambio de opiniones, palabras, datos, de transmitir información que ayudará tanto al interlocutor como al oyente a comprender y ampliar sus conocimientos.	Se puede generar el dialogo o conversaciones a partir de situaciones del aula, de imágenes, de una observación, de una visita realizada, apreciaciones, opiniones, etc.
El juego de roles	Consiste en caracterizar o imitar personas u objetos.	Permite tomar conciencia de los variados registros de habla que se utilizan según los personajes y las situaciones. Las acciones para representar con los niños deben tener relación con su vida cotidiana, sus intereses, sus motivaciones.
Cuentos	Uno de los aspectos más trabajados con los alumnos y que los anima a expresarse oralmente más son los cuentos. Barba (2013) destaca que la narración oral desde su dinámica, movimientos e interacción y del componente estructural de la narración y como una situación comunicativa real.	La parte inicial de la historia, donde se presentan todos los personajes y sus propósitos. Desarrollo o nudo: Parte donde surge el conflicto, la historia toma forma y suceden los hechos más importantes. Desenlace o final: Parte donde se suele dar la solución a la historia y finaliza la narración.


Tabla 5

Resumen de las estrategias del taller literario. Fuente: Bermeo (2012)

Para Entwistle (citado en artículo *Aprendizajes: definición, factores y clases*, 2009) el alumno aprende por medio de aptitud para la enseñanza, explicaciones de calidad, organización de grupo, uso de métodos didácticos y se deben de evaluar a partir de un conjunto de detalles, aptitudes y capacidades. Por lo tanto, es importante de crear espacios interactivos, abiertos, dinámicos para generar el

aprendizaje de las macrohabilidades y en este caso de expresión oral.

A continuación, se le muestra la sección 3 de la secuencia de *Taller literario*, donde se marcan las actividades realizadas con los estudiantes de 8vo grado de la escuela Braulio López. Es valioso destacar que la estrategia se aplicó en 4 fases en 180 minutos por fase.

Fase del proyecto 3	Sesión	Estrategias de aprendizaje	Material didáctico	Instrumento de evaluación												
Implantación de la estrategia	Sesión 1 y 2	<p>En estas dos sesiones los estudiantes podrán participar activamente en la creación de su propio material literario, elaborarán coplas, trabalenguas y poemas. Para ello se llevará la secuencia de actividades metodológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> En plenario reciben las orientaciones generales por el equipo de investigadores para el proceso de creación literaria. Se entregarán el material #1, que contiene todo lo relacionado al género lírico, sus características, técnicas de creación y tendencias actuales (lírica del siglo XXI). Organizadas las células de trabajo darán lectura del material recibido y harán un resumen detallado de las características y técnicas para la creación de coplas, trabalenguas y poemas según sea su asignación (esta se realizó en la sesión 4). Mediante la dinámica “La lotería” serán seleccionadas tres células para brindar una conferencia de las características, técnicas y tendencias del género lírico (coplas, trabalenguas y poemas) según sea su asignación. <p>Material nº 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Para retroalimentar el contenido de las características del género lírico observarán un video, tomarán notas relevantes para su futura creación poética. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipo de cómputo Materia # 3, impreso Data show pizarra Hojas blancas Móvil Papelones  <p>La lotería</p> <p>Material nº 2</p> <p>Material nº 2 Componentes del taller de poesía</p> <p>Trabalenguas</p> <p>Son excelentes ejercicios para la pronunciación correcta de letras, forman escuando una letra y repitiéndola en diferentes palabras, así su estructura es sencilla y compleja. Para hacer trabalenguas con adolescentes podemos utilizar leer trabalenguas en forma progresiva, dejar la letra o sílaba que se va a repetir propia y tomar en cuenta la estructura del trabalenguas que leyeron para practicarla hasta lograr cierta fluidez y rapidez y finalmente la trabajar</p> <p><i>Manita Chuchina, escuchó su mamá y un vecindario que por allí pasaba un día: "Manita Chuchina, ¿tu mamá te llama, o tú le llamas a ella?"</i></p> <p>Si mamá me llama, yo también llamo, que mamá se llama de Manita Chuchina</p> <p>Coplas</p> <p>La copla es un tipo de composición poética muy común de la tradición hispana, ampliamente cultivada por autores anónimos y por artistas del lenguaje Rafael Alberti (1902-1999) o Federico García Lorca (1898-1936) y de coplas de autores.</p> <p>La copla consiste en un tipo de güijigüí de tres o cuatro versos, comúnmente (ocho, sílabas o menos). Utiliza un lenguaje coloquial, directo, en el que suelen ser sentidos y efectos cómicos. Las coplas poseen una notoria cercanía rítmica o ritmo. Por sus rasgos, se les suele declamar en ocasiones especiales o divertimentos en reuniones, o pueden simplemente formar parte del hablar popular.</p> <p>Material nº3</p> <table border="1" data-bbox="975 1839 1206 2047"> <thead> <tr> <th>Forma</th> <th>Identificación</th> <th>El trabajo poético en sí</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Forma</td> <td>Identificación</td> <td>El trabajo poético en sí</td> </tr> <tr> <td>Forma</td> <td>Identificación</td> <td>El trabajo poético en sí</td> </tr> <tr> <td>Forma</td> <td>Identificación</td> <td>El trabajo poético en sí</td> </tr> </tbody> </table>	Forma	Identificación	El trabajo poético en sí	Forma	Identificación	El trabajo poético en sí	Forma	Identificación	El trabajo poético en sí	Forma	Identificación	El trabajo poético en sí	<ul style="list-style-type: none"> Guía de observación Autoevaluación
Forma	Identificación	El trabajo poético en sí														
Forma	Identificación	El trabajo poético en sí														
Forma	Identificación	El trabajo poético en sí														
Forma	Identificación	El trabajo poético en sí														

Llink

<http://youtu.be/LmMQNy-p34w0>

- Todas las células practicarán las técnicas de expresión oral tanto individual como coral, leyendo en voz alta los ejemplos presentados en el **Material nº 3**



- Para la creación poética los estudiantes en sus respectivas células seleccionarán un tema de sentido social: la pobreza, feminicidio, las pandillas, madres solteras, las drogas, el uso de la tecnología, u otro que mueva en ellos efectos de sentimientos, esto para vincular emociones con el trabajo pedagógico.



- Luego, elaborarán objetivo y estructura del subgénero asignado y tomarán en cuenta las etapas de creación, planificación redacción y revisión.
- Realizarán dos borradores mínimos del trabajo del subgénero literario asignado, realizarán 5 ejemplos, uno por cada participante de la célula.
- Durante el proceso de creación cada producto en proceso será practicado aplicando las técnicas de expresión oral, de forma individual y coral.
- Del trabajo final harán un dibujo y colorearán, un dibujo por célula.

Maratón expositivo





		 <ul style="list-style-type: none"> Finalización del taller literario con la presentación de trabajos finales mediante la técnica <i>maratón expositivo</i>. Los estudiantes presentarán en cadena la creación propia, las coplas, trabalenguas o poemas. Lo harán en público y tendrán un espacio para expresar de manera libre las fortalezas y debilidades que se obtuvieron durante el proceso creativo. Además, evaluarán los logros de aprendizajes alcanzados a partir del Taller literario. Para finalizar deberán grabar un clip de voz con ayuda del móvil, mismo que será enviado al equipo investigador vía whatsapp. Se aplicó retroalimentación por cada audio enviado.  <ul style="list-style-type: none"> Se evaluará la participación y creación a través de una lista de valoración <p>Finalizar participarán en una sesión s.</p> <p>Nota:</p> <p>En el caso de no terminar las exposiciones en esta fase, se tomará siguiente la sesión 2 para la continuación del plenario.</p>		
--	--	---	--	--

Tabla 6
Muestra de la secuencia del Taller literario (fase 3). Elaboración propia

METODOLOGÍA

Este artículo es el resultado de una investigación descriptiva, el paradigma utilizado fue el interpretativo desde enfoque mixto. Además, se aplicaron varios instrumentos a través de la técnica de la encuesta: un diagnóstico al inicio

de la intervención didáctica para valorar conocimientos y competencias, hasta la evaluación de los resultados, también se aplicó un cuestionario a 10 estudiantes y entrevistas a 4 docentes de Lengua y Literatura. Se seleccionó la muestra, el octavo grado del turno vespertino con 38 estudiantes. A la vez, se usaron los métodos análisis, sintético, deductivo para

analizar la información recopilada. Igualmente, se logró la validación con expertos de secuencia didáctica (docente ganador del premio del mejor docente del departamento de Managua, por su propuesta didáctica) del *Taller literario* en el 8vo. grado de la Escuela Braulio López Cano. También esta secuencia fue presentada a lo largo de cuatro asignaturas y revisadas por los docentes que la impartían (PEM, Investigación aplicada, Didáctica de la Lengua y Literatura y Seminario de Graduación). La propuesta del *Taller literario* se aplicó en 4 fases de 180 minutos cada una de estas. A la vez, se garantizó interrelacionarlas con temáticas de la malla curricular. Por consiguiente, se logró que los estudiantes aprendieran acerca de las características, tipos, definiciones de los géneros literarios.

Por último, se triangularon los resultados de los diferentes instrumentos aplicados, a partir del análisis y discusión de los insumos. Posteriormente, al procesar la información y categorizar los aspectos sobresalientes de la expresión oral, se construyeron conclusiones puntuales, como es la mejora de la expresión oral a partir de creaciones literarias.

Se observaron las clases y la aplicación de la secuencia, además se llevó una bitácora del proceso de aprendizaje y se concluyó que el estudiante aprende a partir del saber hacer, mejora su expresión al apropiarse de las técnicas de expresión oral y logra comunicarse sin temor alguno. Finalmente, se describieron detalladamente los procesos de acercamiento, recolección de información y factores contextuales que se tuvieron en cuenta para la ejecución de este artículo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados de la diagnosis

Se comparten a continuación los resultados cualitativos de la prueba diagnóstica realizada a estudiantes de 8vo grado. La prueba se dividió en 4 apartados y se seleccionó 10 de 38 pruebas realizadas para el análisis. Se señalaron las respuestas más destacadas, los resultados fueron los siguientes:

Pregunta: Una pregunta planteada fue si una de las cualidades de la expresión oral es la coherencia.

En cuanto a la pregunta, sólo un estudiante logró responder correctamente este inciso, los otros alumnos erraron en su respuesta. Lo que demostró que los estudiantes desconocen las cualidades de expresión oral. Les faltó lectura cuidadosa y reflexiva de la pregunta.



Figura 2

Resultados de la Actividad A, inciso 2.

Entre las preguntas realizadas a los estudiantes estaban referidas al debate como técnica de dinámica de grupo para promover la expresión oral, aportando los siguientes resultados:

Pregunta 2: ¿Qué es un debate?



Figura 5

Resultado de las respuestas del debate

En este apartado de la diagnosis, sólo dos estudiantes de 10 lograron acertar en la respuesta referida al debate. Es decir, el 80% del estudiantado no está claro de lo que es un debate. Por consiguiente, se pudo constatar durante la aplicación de la diagnosis que los estudiantes poseen pocos conocimientos de las dinámicas de grupo, de las características de la expresión oral, no obstante, respondieron acertadamente los ítems de las variadas formas literarias: trabalenguas, coplas y poemas.

Se aplicó un instrumento a 10 estudiantes.

Lo que opinaron fue que les falta dominio de las técnicas para desarrollarla. Plantean la importancia de la expresión oral desde las diferentes asignaturas. Asimismo, el uso de tecnológicas para su aplicación. Destacando la importancia de las dinámicas de grupo, el lenguaje verbal y no verbal, para su potencialización.

También los alumnos destacan que la familia es un eje elemental para el desarrollo de esta habilidad para su promoción del gusto y práctica constante. A la vez, hay una clara evidencia que los estudiantes están conscientes, que los docentes de las diferentes asignaturas no aportan para desarrollarla. Señalan que el docente del área de Lengua y Literatura es el que más la promueve.

Aunque, algunos estudiantes opinan tener la habilidad expresiva y participar en clases de

Lengua y Literatura, otros no participan sistemáticamente. En cuanto a las exposiciones, señalan que, sí logran planificarlas. En cuanto a las estrategias lúdicas como chistes, trabalenguas, poemas y otras, en su mayoría señalan que no les cuesta utilizarlas, aunque expresaron dificultad para participar en actos o eventos públicos. Asimismo, mencionan aportar sin problemas y de forma coherente ideas nuevas en las dinámicas de grupo en el aula de clase, al participar en debates y exposiciones.

Se construyó un FODA

A partir de la observación y aplicación en 4 fases de la secuencia didáctica *del Taller literario*, en el grupo de estudiantes de 8vo. grado obteniendo el siguiente resultado:

Fortalezas	Oportunidades:
Actividades adecuadas al estudiante, estrategias creativas, comunicación asertiva, herramientas tecnológicas. Detección de los estudiantes con problemas al expresarse, con baja autoestima, temor, con falta de dominio de las cualidades, técnicas y procesos de la expresión oral.	Un espacio para desarrollar habilidades expresivas, gusto por diferentes géneros literarios, conocimientos de los estudiantes que les dificultan hablar en público. Mejorar los procesos de comprensión oral y cognitiva. Aprendizaje de la expresión oral.
Debilidades	Amenazas
Interrupción de clases por ferias o actividades institucionales variadas.	Desestimar el aprendizaje del <i>Taller literario</i> , al no poner en práctica constante lo aprendido, no seguir aplicándolo como estrategia para el aprendizaje de expresión oral.

Tabla 7

FODA de los estudiantes de 8vo. Grado de la Escuela Braulio López. Fuente: elaboración propia

Entrevistas a cuatro docentes de secundaria de Lengua y Literatura.

Se aplicaron entrevistas a cuatro docentes de Lengua y Literatura y los hallazgos más importantes fueron los siguientes: La estrategia más usada para los docentes encuestados es la exposición, no se aplican otras como Phillips 66, estudio de caso, debates, simposio. Para los docentes las estrategias evidencian mayor presencia y participación de los estudiantes, propician intercambio de ideas y la práctica de valores como tolerancia y respeto. Mencionan otras estrategias como: Aula invertida, comentarios de cuentos, grabación de audios, concurso de deletreos, juegos de palabras, narraciones, el conversatorio, obras de teatro, y expresan que estas permiten que los

estudiantes posean libertad de expresión, mayor confianza para expresarse y logran coevaluarse para determinar sus errores.

Los docentes plantean que promueven esta habilidad. Señalan que los fallos más comunes de expresión son: muletillas, voz baja, falta de entonación, poca lectura, incoherencia al hablar, falta de dominio gestual y desconocimientos de las técnicas, miedo al expresarse, timidez, inseguridad, no planifican la exposición. Por último, expresan que los docentes de las distintas disciplinas deben poner empeño para promover la expresión oral, pues es una habilidad vital para la formación de los estudiantes, pues a través de ésta mejoran sus relaciones interpersonales y su desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de vida.

CONCLUSIONES

El diagnóstico constató que los estudiantes no poseen dominio de las técnicas y contenidos de la expresión oral, lo que les dificulta expresarse adecuadamente, a la vez carecen de conocimientos de las técnicas para mejorar su expresión oral. De igual manera, desconocen las bases gramaticales para lograr mayor dominio, coherencia y fluidez en la expresión oral.

Se comprobó que los estudiantes tienen temor al hablar y poca participación en clases. Asimismo, tienen problemas de autoestima, seguridad, vocabulario y dominio de la temática. Fue necesaria una intervención didáctica para que de forma dinámica, lúdica y sistemática se pudiera alcanzar mejoría en la soltura y fluidez en la oralidad.

Los estudiantes encuestados expresaron desconocer los diferentes tipos de dinámicas de grupos, así como las características de la expresión oral, además expresaron que no todos los docentes de las otras asignaturas promueven la expresión oral. También opinaron que reciben poco estímulo o motivación para desarrollar la expresión oral en clase. A diferencia de lo expuesto por los docentes encuestados que la practican con frecuencia.

En la encuesta realizada se determinó la importancia de promover la planificación de la expresión oral para garantizar mayor dominio de la temática, así como la seguridad, la fluidez y vocabulario pertinente al exponer. Los docentes deberán promover sistemáticamente, estrategias que estimulen la mejora de la expresión oral en el aula de clases. Será necesario promover la expresión oral desde la inter, multi, disciplinaria, para lograr mayor dominio de la oralidad y una comunicación asertiva.

A partir de los instrumentos analizados se reflejó que la expresión oral debe ser promovida en el aula de clase a través de diferentes estrategias, dinámicas de grupo y actividades lúdicas. También, se encontró que la expresión oral es una tarea multidisciplinaria, se logra a través de la práctica constante, por medio de talleres.

Al aplicar la secuencia didáctica del *Taller literario* se confirmó que es una estrategia novedosa que logra en los estudiantes mejoras en su expresión oral. El *Taller literario* (T.L)

propone a través de actividades lúdicas, creatividad, análisis, pensamiento crítico, enriquecimiento del vocabulario y mejora en la competencia de expresión oral. En su aplicación se mantuvo significancia, pues los estudiantes expresaron interés, motivación, participación y asistencia, lo cual permitió aprender los contenidos y develar mayor dominio de la expresión oral.

La estrategia del *Taller literario* servirá para que otros docentes del área de Lengua y Literatura puedan poner en práctica estrategias, técnicas de forma lúdica y de forma acertada evaluaciones en el proceso de la expresión oral. Los estudiantes de la Escuela Braulio López Cano lograron mayor motivación intrínseca debido a los aspectos lúdicos de la intervención didáctica, adquirieron mayores conocimientos como la estructuración del cuento, pues lo elaboraron a través de una plantilla de redacción, aprendieron por medio de modelados, mapas mentales de construcción, elaboraron cuadro sinóptico de los aspectos esenciales de los textos literarios, etc. Asimismo, pudieron analizar e interpretar textos narrativos y poéticos. A la vez, se aplicaron juegos lúdicos como trivias, guerras de bandos, cazador de palabras, papa caliente, entre otras.

Los estudiantes expresaron gran interés e involucramiento de las actividades en el transcurso (antes, durante y después) de la aplicación del *Taller literario*.

En síntesis, se comprobó que los estudiantes de octavo grado mejoraron su expresión oral a través de un proceso sistemático de actividades planificadas, lúdicas, evaluativas y de relevancia contenidas en el *Taller literario*.

REFERENCIAS

- Ander- Egg, E., Aguilar, M. (2002). *Cómo aprender a Hablar en Público*. EUNED.
- Armas, W. (2013). Estrategias didácticas para el fomento de la expresión verbal en los estudiantes del décimo año de educación básica, del Colegio Fiscal Luxemburgo en la ciudad de Quito, año lectivo 2012-2013. Quito: UCE. <https://bit.ly/3QIbHS1>
- Aprendizajes: definición, factores y clases. (2009). Temas para la educación. *En*

- revista digital para profesionales de la educación*. ISSN: 1989-4023. Andalucía. [En línea].
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4922.pdf>. Andalucía.
- Barba, M. (2013). Nuevos enfoques de la narrativa oral. *Revista de planeación y desarrollo*. 4 (2). bit.ly/3w9cBKs
- Bermeo, N. (2012). *La poesía como herramienta básica para mejorar la expresión oral y escrita*. Ecuador. <https://bit.ly/3W97I46>
- Cañas Torregrosa, J. (2009). *Didáctica de la expresión dramática. Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Ediciones octaedro, S.L. Barcelona. España. <http://www.octaedro.com>
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona. Editorial Grao.
- Díaz, F. y Hernández. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. una interpretación constructivista*. 3ra ed. México: McGraw Hill.
- Diccionario Cervantes*. Recuperado de CVC. Diccionario de términos clave de ELE. <https://bit.ly/3xVBo5d>
- Forero, M. (8). *Cómo hablar correctamente y comunicarnos mejor. Técnicas de comunicación oral*. Uruguay: Conceptos.
- Garggía-Caeiro, I., Vilá, M., Badia, D., & Llobet, M. (1986). *Expresión oral*. Alhambra. Madrid.
- Gallardo, (2012). La poesía en el aula: Una Propuesta Didáctica. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica*. 10 (2). ISSN 1409-4703 <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Garran, S Y Antolínez, M. (2017). La comunicación oral para el desarrollo de la expresión oral. *Revista electrónica de estudios hispánicos*. <https://bit.ly/4baWDy7>
- Herrera E. Ana N. (2019), *Estrategias para el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de secundaria*, recuperado de web. bit.ly/3wcBtkr
- Izquierdo, C. (1997). *Técnicas de estudio Rendimiento Intelectual. Guía para estudiantes y maestros*. Trillas.
- Lozano, J et al. (1991). *Análisis del discurso: Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. <https://bit.ly/3w8PbVv>
- Magallanes, A., Colaneri, D. Y Rodríguez, M. (s.f) *Un escenario de investigación para el desarrollo de una educación estadística crítica en el nivel medio*.
- Martínez, J. (2013). *Fomento de las habilidades orales a través de los géneros literarios poesía y cuento en los alumnos de la Institución Educativa El Viajano - Sahagún Córdoba*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. <https://binged.it/4aRfPRZ>
- Muñoz-Basols, Javier & Gironzetti, Elisa. (2018). *Expresión oral / Speaking*.
- Pimienta, J. (2017). *Metodología constructivista. Guía para una planeación docente*. 2da. Ed.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson.
- Pérez Porta, P. y Merino, M. (2017). *Actualizado en 2021. Definición de Diagnóstico Educativo*. bit.ly/3JAuZ1O
- Ramírez, R. (2019). Propuesta Didáctica para 8° Básico. *Desarrollo de habilidades de expresión oral a través del uso de*

TICs. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Ramírez, Martínez J. (2002). *La expresión oral*. Universidad de la Rioja. <https://bit.ly/3Qg4d2w>

Real Academia Española. (s/f.). Prueba en Diccionario de la Lengua Española. 30 de noviembre de 2021. <https://dle.rae.es/prueba> bit.ly/4b6CrNU

Triana, P., Wilches, L. y Vargas, M. (2014). *El debate como estrategia didáctica para el*

mejoramiento de la expresión oral. [Tesis de licenciatura. Universidad libre de Colombia]. [Tesis.pdf \(unilibre.edu.co\)](#)

Tobar, M. y Gonzáles, F. (2017). *La dramatización como recurso didáctico para trabajar la expresión Oral*. bit.ly/4b8deTi

Tusón, J. (1989). *El lujo del lenguaje*. Paidós.

Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.



CONVOCATORIA A PRESENTAR ARTÍCULOS

RedAGE Uruguay invita a la comunidad académica nacional e internacional a presentar artículos asociados a temas de gestión educativa, para ser publicados en su revista **GestiónArte**

<http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/issue/archive>.

Normas para autores: Todos los trabajos pasarán por un sistema de arbitraje “doble ciego” previo a su publicación. Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), con una extensión entre 4000 y 6000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en español y en una segunda lengua) de 200 palabras. Se integrarán tres o cuatro palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página). Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los trabajos deberán enviarse a **revistagestionredage@gmail.com** como documento adjunto, con los datos de los autores integrados en el cuerpo del correo. Se adjuntará otro documento con un breve CV (de no más de cinco líneas) del o de los autores.



Red AGE Uruguay

Red de Apoyo a la Gestión Educativa

La Red de Apoyo a la Gestión Educativa (RedAGE) es una Asociación científica y sin fines de lucro, que tiene el propósito de fomentar la mejora de la gestión educativa en Iberoamérica.

RedAGE Uruguay está integrada por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Consejo de Formación en Educación (CFE), la Universidad ORT Uruguay, el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y el Instituto Universitario Elbio Fernández (IUEF).

GestiónArte es una revista arbitrada de RedAGE Uruguay especializada en temas de gestión educativa.

Por contacto y comunicaciones dirigirse a:
revistagestionredage@gmail.com

