

PARA UNA EVALUACIÓN EMANCIPADORA: LA MEDIACIÓN POR EL DIÁLOGO

PARA UMA AVALIAÇÃO EMANCIPADORA: A MEDIAÇÃO PELO DIÁLOGO

FOR AN EMANCIPATORY EVALUATION: MEDIATION THROUGH DIALOGUE

Teresa de Jesus Correia Paulino dos SANTOS¹
Maria Palmira ALVES²

RESUMEN: Desarrollar una educación libertadora es reconocer que el conocimiento es un proceso de descubierta colectiva, mediada por el diálogo entre profesor y alumno. Educar desde una perspectiva libertadora presupone atender a la singularidad de cada alumno, en un proceso de desarrollo curricular en que la evaluación asume una función formadora. Presentamos un estudio, de naturaleza cualitativa, desarrollado en un agrupamiento de escuelas, ubicado en la zona Norte de Portugal, teniendo como principales objetivos evaluar los efectos de un proyecto de combate al fracaso escolar, en la enseñanza básica; y conocer las dinámicas que, en la opinión de los profesores, contribuyeron para el suceso del proyecto. El instrumento de recopilación de datos fue la entrevista semiestructurada, y se han realizado a 10 profesores que desempeñaron cargos de coordinación durante la duración del proyecto. Los datos fueron analizados con recurso al análisis de contenido. Los resultados señalan, el suceso del proyecto sucedió, sobre todo, a las dinámicas de cooperación de los encargados de educación con la escuela. Se reveló importante consolidar la flexibilización curricular, que permitía atenderle al alumno de forma que ocupara la centralidad en el proceso de desarrollo del currículo; y fomentar el diálogo entre profesor y alumno, especialmente, desde mecanismos de feedback, planteando un camino de evaluación reflexivo y emancipador.

PALABRAS CLAVE: Proyecto. Evaluación. Enseñanza básica.

RESUMO: *Desenvolver uma educação libertadora é reconhecer que o conhecimento é um processo de descoberta coletiva, mediada pelo diálogo entre professor e aluno. Educar numa perspectiva libertadora pressupõe atender à singularidade de cada aluno, num processo de desenvolvimento curricular em que a avaliação assume uma função formadora. Apresentamos um estudo, de natureza qualitativa, desenvolvido num agrupamento de escolas, localizado na zona Norte de Portugal, tendo como principais objetivos avaliar os efeitos de um projeto de combate ao insucesso escolar, no ensino básico; e conhecer as dinâmicas que, na opinião dos professores, contribuíram para o sucesso do projeto. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, tendo sido realizadas a 10 professores que desempenharam cargos de coordenação durante a duração do projeto. Os dados foram analisados com recurso à análise de conteúdo. Os resultados salientam, o sucesso do projeto deveu-se, sobretudo, às dinâmicas de cooperação dos encarregados de educação com a*

¹ Universidad del Minho (UM), Braga – Portugal. CIEC - Centro de Investigación en Estudios del Niño. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7165-9051>. E-mail: tjcps@sapo.pt

² Universidad del Minho (UM), Braga – Portugal. CIEC - Centro de Investigación en Estudios del Niño. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3108-744X>. E-mail: palves@ie.uminho.pt

escola. Revelou-se importante consolidar a flexibilização curricular, que permita atender ao aluno de forma a que ocupe a centralidade no processo de desenvolvimento do currículo; e fomentar o diálogo entre professor e aluno, nomeadamente, através de mecanismos de feedback, traçando um percurso de avaliação reflexivo e emancipador.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto. Avaliação. Ensino básico.

ABSTRACT: *To develop a liberating education is to recognize that knowledge is a process of collective discovery, mediated by dialogue between teacher and student. Educating in a liberating perspective presupposes attending the singularity of each student, in a process of curricular development in which the evaluation assumes a formative function. We present a study, of a qualitative nature, developed in a group of schools, located in the North of Portugal, with the main objectives of evaluating the effects of a project to combat school failure, in basic education; and to know the dynamics that, in the opinion of the teachers, contributed to the success of the project. The instrument of data collection was the semi-structured interview, which was carried out with 10 teachers who held coordination positions during the duration of the project. The data were analyzed using content analysis. The results emphasize that the success of the project was mainly due to the cooperation dynamics of the education officers with the school. It has proved important to consolidate the flexibility of the curriculum, which allows the student to occupy the centrality in the process of curriculum development; and to encourage dialogue between teacher and student, particularly through feedback mechanisms, tracing a path of reflective and emancipatory evaluation.*

KEYWORDS: Project. Evaluation. Elementary school.

Un aprendizaje centrado en el alumno

Contribuciones legislativas

La Educación Ciudadana, paradigma que sostiene la concepción de los Derechos Humanos en la educación, es sostenida por “una educación que se politiza y politiza el mundo y las personas” y que “nos invita e incentiva a tomar decisiones a partir de lo que hay de mejor en las mujeres y en los hombres” (MACHADO, 2016). Es una condición de ciudadanía epistemológica equilibrada de todos los saberes necesarios a la condición humana.

El papel formativo de la escuela se contempla en la diversidad del contexto globalizado por saberes seleccionados por una sociedad y sus valores serán transmitidos y construidos mediante acciones educativas. La escuela de todos y para todos no es solo el acceso a la escuela, sino el acceso a los bienes culturales de la sociedad: conocimientos, lenguajes, expresiones artísticas, prácticas sociales y morales, en fin, el derecho a un legado de realizaciones históricas a las que conferimos valor y de las que esperamos que las nuevas generaciones se apoderen.

La legislación relativa a la organización y gestión de los currículos de la enseñanza básica y secundaria, de la evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes y del proceso de desarrollo del currículo de estos niveles de enseñanza, garantiza la dimensión eminentemente formativa de la evaluación, que debe ser integrada e inductora de mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje.

Considerando que un modelo de evaluación es tanto más exigente cuanto que incluye la introducción de mecanismos de mayor calidad en la enseñanza y el aprendizaje, en la medida que fornece huellas claras para conducir a una mejora progresiva de las prácticas a desarrollar y los desempeños de cada alumno, la exigencia se construye por la diferenciación pedagógica base en una intervención precoz en el recorrido de los aprendizajes.

Consciente de esta situación, el gobierno lanzó el Programa Nacional de Promoción del Suceso Escolar, con el fin de promover una enseñanza de calidad y combatir el fracaso escolar. Este programa tiene en cuenta la valorización de la igualdad de oportunidades y el aumento de la eficiencia y calidad de la escuela pública y tiene como principales directrices: el involucramiento de todos los actores sociales con impacto en la comunidad educativa; la creación de dinámicas locales de diagnóstico e intervención, a partir del conocimiento producido por las escuelas (oferta educativa); la promoción de prácticas que permitan anticipar y prevenir el fracaso, a través de una apuesta en la intervención precoz; la dinamización de un programa de formación continua, que capacite las escuelas para la reflexión sobre prácticas locales y para el desarrollo de estrategias innovadoras e inductoras de cambio; el acompañamiento y supervisión de las estrategias locales de promoción del suceso escolar; la producción de conocimiento científico sobre el suceso escolar y sus condicionantes; la evaluación periódica del Programa, en sus múltiples dimensiones. La reglamentación sobre el régimen de evaluación y certificación de los aprendizajes desarrollados en la enseñanza básica (Despacho normativo n.º 1-F/2016) presenta medidas de promoción del suceso educativo, pensadas por el profesor titular del grupo y por cada consejo de grupo, a partir de un efectivo conocimiento de las dificultades, acorde con las fragilidades a superar, teniendo en cuenta las características de los alumnos y las posibilidades de cada comunidad escolar. Este normativo señala la coadunación en aula de clase, valorando las experiencias y prácticas colaborativas que conduzcan a la mejora de las prácticas; el apoyo al estudio orientado para la satisfacción de necesidades específicas, contribuyendo para un trabajo de proximidad y acompañamiento eficaz del alumno frente a las dificultades detectadas; la implementación de tutorías, en pos del acompañamiento con miras a la mejora de los aprendizajes y el desarrollo de competencias personales y sociales de los alumnos.

Estos retos llevaron al Ministerio de la Educación a proponer a las escuelas de la enseñanza básica una política curricular de participación voluntaria “el Proyecto de Autonomía y flexibilidad curricular” (Despacho n.º 5908/2017), que tiene en cuenta la promoción de mejores aprendizajes inductoras del desarrollo de competencias de nivel más elevado, asumiendo la centralidad de las escuelas, de sus alumnos y profesores, y permitiendo la gestión del currículo de forma flexible y contextualizada, reconociendo que el ejercicio efectivo de autonomía en educación solo es plenamente garantizado si el objeto de esa autonomía sea el currículo. Estas medidas, con miras a atingir un perfil de base humanística, impulsaron la definición de un perfil de los alumnos a la salida de la escolaridad obligatoria. Se trata de formar personas autónomas y responsables, que sean verdaderos ciudadanos activos.

Aun en este alineamiento de la política educativa, se preconizan “nuevos desafíos, decurrentes del desarrollo tecnológico en aceleración, teniendo la escuela de preparar los alumnos, que serán jóvenes y adultos en 2030, para empleos aún no creados, para tecnologías todavía no inventadas, para la resolución de problemas que todavía se desconocen” (decreto-ley 55/2018). Con miras a atingir un perfil de base humanística, el currículo tiene en cuenta garantizar que todos los alumnos, independientemente de la oferta educativa y formativa que frecuenten, logren las competencias definidas en el Perfil de los Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria. El decreto ley refiere un “Abordaje multinivel”, opción metodológica que permite el acceso al currículo ajustada a las potencialidades y dificultades de los alumnos, con recurso a diferentes niveles de intervención; “los Aprendizajes Esenciales”, conjunto común de conocimientos a adquirir; a “Autonomía y flexibilidad curricular”, facultad conferida a la escuela para gestionar el currículo de las enseñanzas básica y secundaria, partiendo de las matrices curriculares-base; los “Documentos curriculares”, conjunto de documentos en que están expresos los conocimientos por adquirir, las capacidades y actitudes a desarrollar por los alumnos, designadas por los programas, metas, orientaciones, perfiles profesionales; “los Dominios de autonomía curricular” (DAC), áreas de confluencia de trabajo interdisciplinario y o de articulación curricular; la “Estrategia Nacional de Educación para la Ciudadanía”, estrategia que tiene en cuenta el desarrollo de competencias para una cultura de democracia y aprendizajes con impacto en la actitud cívica individual; las “Matrices curriculares-base”, conjunto de componentes de currículo, áreas disciplinarias y disciplinas, que integran los planes curriculares de ámbito nacional, por ciclo y año de escolaridad; el “Perfil de los Alumnos a la Salida de la Escolaridad Obligatoria”, que está basado en principios, visión y valores.

Una perspectiva integrada de evaluación: condiciones para el suceso

La evaluación de los aprendizajes “ha sido ampliada en formas de evaluación formativa con la función de acompañar todo el proceso de enseñanza aprendizaje y contribuir para la mejora continua de los aprendizajes” (ALVES; SÁ, 2014, p. 531). Esta lógica formativa tiene una vertiente continua y sistemática y fornece al profesor, al alumno, al encargado de educación y a los demás intervinientes, información sobre el desarrollo del trabajo, de modo a permitir la revisión y mejora del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El equívoco dejará de ser visto como un hueco, pasado a ser aceito como un indicador del recorrido de aprendizaje y “el feedback es importante [...] regula y controla los procesos de aprendizaje, así como para mejorar la motivación y autoestima” (FERNANDES, 2006, p. 31).

Así, el feedback es un elemento esencial de comunicación y de interacción entre el profesor y el alumno, permite al primero percibir las alteraciones que tiene de hacer a su acción de enseñar, de modo a poder ajustarla a las necesidades del alumno y potenciar una mayor concientización de sus puntos fuertes, así como, la identificación de sus puntos frágiles para orientarlo en la realización de acciones que disminuyan sus dificultades. Al alumno permite tener la noción, ya sea de sus sucesos, sea de la forma como superar los fracasos con que se depara a lo largo de su proceso de aprendizaje. Alves, Aguiar y Oliveira (2014) añaden que el feedback puede ser escrito en las márgenes de los trabajos, ser de naturaleza oral (transmitido en las clases o en sesiones de apoyo tutorial individualizado) y/o fornecido con recurso a las nuevas tecnologías. El uso de feedback adecuado podrá ayudar el alumno a asumirse como un aprendiente autónomo, construyendo y utilizando sus procesos meta cognitivos y autoevaluando su aprendizaje. Así, el alumno puede aprender con los errores cometido, leer y reflexionar sobre lo que hizo bien, así como encontrar estrategias para no cometer los errores en otras tareas. La implementación de este tipo de prácticas en la enseñanza abre la puerta para la implementación de otras formas de evaluación, que consideramos fundamentales para el suceso de los alumnos: la auto-evaluación, la meta-cognición, el desarrollo de la autonomía y el feedback, poniendo énfasis al papel del alumno, poniéndolo en una posición de protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje. A este propósito, Lopes y Silva (2012) refieren las tres orientaciones de la evaluación: evaluación para el aprendizaje; evaluación como aprendizaje y evaluación de los aprendizajes. La evaluación para el aprendizaje promueve la consolidación de aprendizaje y la colocación del

alumno en el centro de todo el proceso, incluyendo la autoevaluación, evaluando por pares el feedback para soporte del aprendizaje y cuestionamiento efectivo.

La evaluación como aprendizaje enfatiza la responsabilidad de los alumnos con relación al aprendizaje y a la evaluación involucrándolos en el proceso de auto y heteroevaluación (Lopes & Silva, 2012). Por último, los profesores utilizan la evaluación de los aprendizajes para hacer el juzgamiento sobre el desempeño con relación a los objetivos del aprendizaje y puede ocurrir en una unidad de enseñanza o en un período, puesto que esta orientación tiene carácter de soma y los testes han sido criticados por ser tendenciosos e injustos (LOPES; SILVA, 2012).

Este abordaje permitirá al profesor adecuar las tareas a cada situación específica pues, teniendo en cuenta su carácter continuo, ocurre en momentos diversificados (ALVES, 2004), es decir, en el inicio de la tarea (regulación proactiva); a lo largo de la tarea (regulación interactiva) y tras la secuencia de aprendizaje (regulación retroactiva) cabiendo a los profesores seleccionar las diversas tareas y llevar los alumnos a participar activamente, para que la evaluación esté integrada en el proceso formativo.

En este sentido, y tal como se refiere Simão (2008, p. 125) “los esfuerzos para mejorar la educación exigen la mejora de las prácticas de evaluación”, señalando la función de regulación de la evaluación, pues cada profesor debe adecuar su acción a las dificultades y necesidades que el alumno presenta en su proceso de aprendizaje, permitiéndole caminar hacia la autorregulación, con el fin de ir construyendo un sistema personal para aprender, o sea, fundamentalmente, en la relación establecida entre el aprendiente y el saber, siendo que el profesor desempeña un papel pasivo (PINTO; SANTOS, 2006, p. 37). Los alumnos no adquieren todos “al mismo tiempo los mismos aprendizajes, por lo que, para prevenir el fracaso escolar, para no agravar aún más las desigualdades iniciales, es necesario diferenciar la enseñanza y dedicar más tiempo y más recursos para ayudar los menos favorecidos” (PERRENOUD, 2001, p. 49). Aunque la escuela sea la principal responsable por el suceso escolar de los alumnos, ella no puede responsabilizarse sola, son muchos los factores que explican el suceso y el fracaso de los alumnos, pues es necesario responsabilizar e involucrar los padres en la educación de sus hijos (VIEIRA, 2003). La escuela, las familias, el estado, o el sistema económico y el propio alumno son responsables por el fracaso (MARCHESI; GIL, 2004). También el currículo, en sentido lato, corresponde al conjunto de aprendizajes (conocimientos de muchos niveles y tipos, valores, técnicas, otros) que cada sociedad considera necesarios para sobrevivir y que cada uno de sus miembros necesita para apropiarse para integrarla (ROLDÃO, 2013).

Opciones metodológicas del estudio

Objetivos y descripción del estudio y de los intervinientes en el estudio

La perspectiva teórica y legislativa que presentamos nos condujo a los objetivos del estudio, a saber: - evaluar los efectos del proyecto del agrupamiento para combatir al fracaso escolar, en la enseñanza básica; y conocer las dinámicas que, en la opinión de los profesores, contribuyeran para el suceso del proyecto.

Para su consecución, optamos por un estudio de caso que, tal como señala Bell (2002, p. 23), “permite al investigador la posibilidad de concentrarse en un caso específico o situación”, justificando un abordaje metodológico cualitativo.

El Agrupamiento de Escuelas abarca tres establecimientos de enseñanza del pre-escolar al 3º ciclo de la Enseñanza Básica, con 754 alumnos, 38 grupos y 81 profesores. Inquirimos por entrevista, 10 profesores, que caracterizamos en la tabla 1.

Tabla 1 - Perfil de los entrevistados

Código	Género	Años docencia	Nivel de enseñanza que trabaja	Asignatura/ imparte	Cargo(s) Desempeñado(s)
P1	M	20	2º Ciclo (5º y 6º años)	Matemáticas	Coordinador de 5º año
P2	F	22	3º Ciclo (7.º y 8.º años)	Físico-química	Coordinadora de los Directores Grupo
P3	F	26	3º Ciclo (7º y 8.º años)	Portugués	Directora de Grupo
P4	M	24	3º Ciclo (7º y 8º años)	Educación Visual	Coordinador de 7º año
P5	F	30	2º Ciclo (5º y 6º años)	Ciencias	Coordinadora de Educación para la Salud
P6	F	20	3º Ciclo (8º y 9º años)	Inglés	Directora de Grupo
P7	M	38	2º Ciclo (6º año)	Educación tecnológica	Coordinador de Expresiones y Tecnologías
P8	M	36	Cursos EFA	EFA	Coordinador del Centro Cualifica.
P9	M	5	3º Ciclo (8º y 9º años)	Geografía	Director de Grupo
P10	M	25	3º Ciclo (9º año)	Portugués	Coordinador de Lenguas y Literatura

Fuente: elaborada por los autores

Los profesores entrevistados tienen entre 20 y 38 años de servicio docente, puesto que solo uno imparte clase hace 5 años; 40% son del sexo femenino y 60% son del sexo masculino. Relativamente al nivel de enseñanza, tres entrevistados imparten clase en el 2º Ciclo (5º y 6º años de escolaridad), seis imparten clase en el 3º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º años de escolaridad) y uno trabaja en los cursos de Educación y Formación de Adultos (EFA).

Con relación a las plazas desempeñadas, los entrevistados ejercen las siguientes funciones de liderazgo en el agrupamiento: dos coordinadores de sector; dos coordinadores de año; una coordinadora de los directores de grupo; un coordinador del centro cualifica; una coordinadora de educación para la salud y tres directores de grupo.

Entrevistas

La realización de entrevistas es uno de los métodos apropiados para utilizar en un estudio de caso sobre las instituciones educativas, pues permite obtener informaciones pertinentes, que no se pueden encontrar en registros o fuentes documentales. El recurso a la técnica de las entrevistas semiestructuradas permitió al investigador “desarrollar intuitivamente una idea sobre el modo cómo los sujetos interpretan aspectos del mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). De este modo, los datos se han recopilado con recurso a entrevistas semiestructuradas. Estas, después de observadas todas las normas éticas, fueron grabadas, transcritas y, posteriormente, sometidas al análisis de contenido o análisis temático (Bardin, 2009, p. 198), que consiste en la “operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación y, seguidamente, por reagrupamiento según el género (analogía)” (BARDIN, 2009, p. 145).

Se aseguró la protección de la identidad de los sujetos, atribuyendo el código (P) para profesor, seguido del número (de 1 a 10).

Procedemos a la lectura integral de las entrevistas y, seguidamente, a una lectura más profundizada, en un constante viajar por cada uno de los discursos, que nos abrió camino para la identificación de dimensiones, siendo la primera: “Percepciones sobre Suceso / fracaso”, que subdividimos en categorías y subcategorías, acorde con las unidades de registro. En ese texto, presentamos los resultados de esta dimensión, las percepciones de los profesores sobre suceso/fracaso, cuya estructura de análisis presentamos en la tabla 2.

Tabla 2 –Dimensión, categorías de análisis y subcategorías

1. Dimensión	Categorías	Subcategorías
Percepciones sobre Suceso / fracaso	1.1. Perspectivas sobre suceso	1. Significado de suceso/fracaso 2. Factores de suceso de los alumnos
	1.2. Ambiente de aprendizaje	1. Motivación intrínseca y extrínseca. 2. Envolvimiento de los alumnos en el aprendizaje
	1.3 Evaluación	1. Funciones de la evaluación 2. Tareas / criterios de evaluación 3. Prácticas de Autoevaluación

Fuente: elaborada por los autores

Presentación y análisis de los resultados

Tras analizadas las entrevistas realizadas a los 6 profesores, pasamos a la presentación de los resultados sobre sus perspectivas relativas al suceso escolar, triangulando sus perspectivas con la dimensión teórica que basa este estudio.

Dimensión Perspectivas sobre Suceso / fracaso

Esta dimensión abarca tres categorías que nos permitieron conocer y analizar las perspectivas de los profesores relativamente al suceso y a la evaluación. Así, la primera categoría se denomina “Perspectivas sobre suceso”, la segunda “Ambiente de aprendizaje” y la tercera “Evaluación” siendo cada una de ellas seguidamente analizada.

Perspectivas de fracaso escolar

Para los profesores entrevistados tener suceso escolar es transitar de año y adquirir las competencias previstas. El fracaso es la no consecución de los objetivos definidos para el alumno.

Los profesores señalan la importancia del suceso como “Un recorrido a lo largo de los ciclos, sin retenciones y con el conjunto vasto de conocimientos, capacidades y actitudes” (P2); añaden que “el suceso no se basa solo en las notas, el alumno debe adquirir todas las competencias necesarias para un día más tarde ser un buen profesional” (P3). Un profesor considera que los alumnos “parten de situaciones diferentes y unos progresan más que otros, lo que no quiere decir que los que progresan más logran sus competencias definidas para la asignatura” (P5). Refieren también ser muy importante “tener espíritu crítico, tener opinión propia, sentirse bien en la escuela y no sentir que la escuela es una obligación” (P6).

En la opinión de los profesores entrevistados, el fracaso nos remite a los procesos de inadaptación a la escuela “no lograr acompañar las exigencias escolares aunque beneficien de todo el tipo de apoyo” (P4). “Es evidente que nosotros queremos que todos logren las mismas competencias y ni siempre se puede, pues algunos no pueden al mismo tiempo y se van quedado para tras” (P5). Pienso que la obsesión por los números vuelve el concepto de fracaso muy reductor. Un alumno puede haber tenido clasificaciones bajas a lo largo de su período escolar y, aun así, haber adquirido competencias para la vida” (P1).

En otro estudio, (SANTOS; ALVES, 2016) concluyeron que los profesores consideran que el suceso escolar deviene del esfuerzo, de la dedicación y del comportamiento; la evaluación controla el estudio, obliga a estudiar y diagnostica lo que saben los alumnos. Las estrategias de abordaje de los contenidos no motivan los alumnos. Consideran que el estudio es muy importante para el suceso.

Factores de suceso de los alumnos

Cuando cuestionados sobre las razones que explican su suceso o fracaso, señalan la importancia del contexto social y familiar: “No parten todos del mismo nivel. Las cuestiones sociales y familiares son importantes (ni todos tienen la misma protección, ni el mismo ambiente familiar). La tendencia es exigir que todos logren las mismas competencias al mismo tiempo y del mismo modo, es difícil, porque ellos no pueden. Solo eso va diferenciar el suceso del fracaso” (P5). Consideran también que “depende de la valorización dada a la pertinencia de la escuela para la consecución de sus objetivos de vida, no solo a nivel profesional, sino también cultural y de ciudadanía. Esta valoración parte de la cultura u otras influencias personales significativas para el alumno. Una familia que ve la escuela como un simple instrumento social represivo, que obliga a la frecuencia de actividades y que la familia considera innecesarias jamás podrá promover el suceso escolar del alumno” (P6). Otro

importante aspecto es el auto-confianza e imagen de la escuela: “Aun afuera de la familia podrán existir actores que influncian el alumno a considerar la escuela de una forma positiva. Estando este factor asegurado, es necesario también que el alumno tenga, después, confianza en sus capacidades y confianza en los agentes educativos” (P1).

Ambiente de aprendizaje

Los profesores consideran que el estudio significa esfuerzo en las tareas escolares y refieren la importancia y la valoración del estudio para el futuro. Sin embargo, “es muy raro los alumnos tener motivación intrínseca para aprender. Tenemos que los hacer ver que el estudio hace en su formación”. (P6).

La **motivación intrínseca y extrínseca** impulsa los alumnos para la acción: “Una porcentaje del suceso se debe al empeño y dedicación de los alumnos; sin embargo, hay un gran porcentaje de suceso que se debe al cumplimiento de orientaciones superiores que señalan, cada vez más, para la necesidad de los resultados de los alumnos espejar el suceso” (P4): “dedicación y empeño del soporte familiar. En algunos casos ese empeño ya se asumió personalmente por los alumnos, pero, en muchos casos, se deja de existir alguna presión (que no tiene de ser necesariamente represiva) por parte de la familia para que el alumno se dedique” (P1).

El Envolvimiento de los alumnos en su aprendizaje: “Una gran parte está involucrada en su propio aprendizaje. Ahora, nosotros queremos mantenerlos quietos, sentados en la misma posición y siempre a escuchar, pero si estén involucrados en las actividades, dialogan unos con los demás, si muestran interés, a la partida ya es un paso para el suceso” (P5); “Los alumnos que realmente quieren aprender, se involucran activamente en su propio aprendizaje (cuestionan, investigan, buscan saber más, movilizan sus conocimientos)” (P4).

Perspectiva diferente tienen otros profesores entrevistados los “alumnos muy pasivos a la espera que el profesor haga, son poco autónomos” (P3); “se debe al esfuerzo, empeño, dedicación involucramiento, interacción y resiliencia de los profesores, alumnos, directores de grupo, tutores y encargados de educación” (P2).

Evaluación

Funciones de la evaluación

La evaluación influencia la motivación para el estudio, dado que “la atribución de niveles en el final [...]; niveles que revelan la progresión o no del alumno; es actualmente perversa y lleva los alumnos a compararse con los demás, de modo indebido, hasta porque la percepción que se mantienen es de que las notas sirven para diferenciar los buenos de los malos alumnos. No hay nada de formativo en esta visión de las cosas” (P5). Un profesor considera que “la evaluación en la enseñanza básica debería ser absoluta y únicamente formativa: evaluar para mejorar los aprendizajes del alumno y orientar su trabajo, así como el trabajo del profesor (P1)”.

Los profesores reconocen que “la evaluación sirve para monitorear los aprendizajes y dar el feedback a los alumnos y a los padres/encargados de educación acerca de los aprendizajes realizados y de los aspectos a mejorar o de los aprendizajes a adquirir” (P1); (P3); la evaluación tiene una función “reguladora principalmente para el alumno y también para el profesor. Para verificar si el alumno ha aprendido y para el profesor verificar si ha enseñado de la mejor manera” (P6).

Tareas / criterios de evaluación

Los profesores entrevistados refieren que los Instrumentos de evaluación que más utilizan son “los testes naturalmente, las fichas formativas, cuestiones de clase, informes de actividades prácticas/experimentales, trabajos de investigación, cuaderno diario, registros sistemáticos de puntualidad, trabajos de casa” (P5); (P2); “Los testes son determinados por el departamento, ya sean orales o escritos” (P6); “Utilizo los criterios de evaluación definidos/impuestos por la escuela. Tal como impone la escuela, los testes son el instrumento de evaluación con más peso” (P1); “En mi asignatura tenemos varios instrumentos de diversificación de la evaluación: desde fichas de lecturas, fichas de gramática, evaluación expresiva, participación trabajos orales (si él se siente libre frente a los colegas del grupo, si el discurso es coherente, si se hace escuchar en el fondo del salón de clase), toda la postura y no solo la escrita y evaluación de testes” (P3); “Los instrumentos de evaluación son propios de la especificidad de mi asignatura, que tiene un carácter más práctico. Así, dentro del dominio cognitivo y psicomotor, privilegio el conocimiento de los contenidos, la creatividad y su aplicación en trabajos individuales, pues tienen un peso mayor en la evaluación” (P4).

Prácticas de autoevaluación

Es unánime la opinión de los profesores que realizan la autoevaluación formal en el final del período

“Deberíamos enseñar nuestros alumnos a realizar su autoevaluación continuamente”, pues los alumnos deben autoevaluarse en situaciones concretas, caso a caso, y no en un determinado momento del año lectivo, cuando se van a dar las notas” (P2); “Tengo prácticas de autoevaluación, en el final del período como toda la gente lo hace. (P5); (P6); En mi caso, los alumnos proceden a la autoevaluación constantemente, en discusión con la “nota provisoria” de cuyo valor cuantitativo son informados prácticamente en todas las clases. La autoevaluación formal, en el final de los períodos, es efectuada, pero es absolutamente irrelevante e improcedente. Para más allá de los momentos formales de autoevaluación previstos, solicito siempre a los alumnos una reflexión “por escrito, en el cuaderno diario sobre el trabajo desarrollado, aspectos que corrieron menos bien y a mejorar, en el momento de la entrega de las fichas de evaluación (P1); Siempre que hablo con mis alumnos acerca de sus trabajos, ellos hacen una reflexión oral (autoevaluación) acerca del trabajo realizado y del empeño demostrados. Además de eso, en el final de cada período, pido una autoevaluación más formal sobre los trabajos realizados a lo largo del período (P4); En el final de cada período la escuela impone que sea así, pero cuando hago un trabajo de lectura de oralidad yo busco que hagan su autoevaluación (P3).

Conclusiones

Conforme hemos revelado, los profesores desvendaron sus perspectivas frente al suceso y a la evaluación, señalándose un reconocimiento creciente de la importancia del suceso escolar de todos los alumnos y de todo el proceso evaluativo. La evaluación sirve para monitorear los aprendizajes y dar el feedback a los alumnos y a los padres/encargados de educación acerca de los aprendizajes realizados y de los aspectos a mejorar o de los aprendizajes a adquirir.

Para los profesores, los alumnos parten de niveles distintos, por lo que unos progresan más que otros. Cabe a los profesores, en su práctica, seleccionar las diversas tareas y llevar los alumnos a participar activamente, para que la evaluación esté integrada en el proceso **formativo** y se vuelva posible llevar los alumnos a estar plenamente involucrados en su proceso de aprendizaje y ser alentados a evaluar su propio trabajo.

Los profesores entrevistados refieren que el suceso está relacionado con la valorización que los alumnos y encargados de educación atribuyen a la escuela; con la motivación de los alumnos para el aprendizaje; con las funciones y prácticas de evaluación.

Parece, así, relevante que el currículo sea ajustado a las potencialidades y dificultades de los alumnos, con recurso a diferentes niveles de intervención; que haya una verdadera flexibilización curricular que ponga el alumno en el centro del proceso formativo. Es fundamental una evaluación dialógica, integrada en el proceso de desarrollo curricular y que el aula de clase sea un espacio donde se discutan y compartan procedimientos y estrategias de enseñanza-aprendizaje-evaluación. Tales dinámicas conducirán a la reflexividad y a la emancipación.

AGRADECIMIENTOS: Este estudio tuvo el financiamiento del CIEC (Centro de Investigación en Estudio del Niño), por el Proyecto Estratégico UID/CED/00317/2013, a través de los Fondos Nacionales de la FCT (Fundación para la Ciencia y la Tecnología), cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) a través del COMPETE 2020 – Programa Operacional de Competitividad e Internacionalización (POCI) con la referencia POCI-01-0145-FEDER-007562.

REFERENCIAS

ALVES, M. P. **Currículo e avaliação:** uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora, 2004.

ALVES, M. P.; AGUIAR, M.; OLIVEIRA, S. Avaliação no ensino superior: Resultados de uma investigação no domínio das ciências da saúde. *In:* FERNANDES, D. *et al.*, (Orgs.). **Avaliação, ensino e aprendizagem no ensino superior em Portugal e no Brasil:** realidades e perspetivas. Volume 2. Lisboa: Educa, 2014. p. 523-562.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BELL, J. **Como realizar um projeto de investigação.** Lisboa: Gradiva, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos . Porto: Porto Editora, 1994.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, CIEd - Universidade do Minho, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf. Acesso em: 3 jun. 2013.

LOPES, J.; SILVA, H. **Técnicas de avaliação formativa.** Lisboa : Edições LIDEL, 2012.

MACHADO, E. **Educação que vem entre a performatividade e a esperança**. Santo Tirso: whitebooks, 2016.

MARCHESI, A.; GIL, C. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004

PINTO, J.; SANTOS, L. **Modelos de avaliação das aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças**. fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

Roldão, M.,(2013) Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. *In: ALVES, M. et al., (Orgs.). Melhorar a Escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica:, 2013.

SANTOS, T.; ALVES, M. P. Avaliação como controle do estudo: perspectiva dos alunos. *In: VEIGA, F. (Coord.) CONGRESSO INTERNACIONAL ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA: perspectivas da psicologia e educação motivação para o desempenho académico, 2., 2016, Lisboa. Anais [...]*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2016. ISBN: 978-989-8753-35-9.

SIMÃO, A. Reforçar o valor regulador formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *In: ALVES, M. P.; MACHADO, E. A. Avaliação com sentido (s)*. Contributos e questionamentos. Santo Tirso: De Facto Editores, 2008.

VIEIRA, C. Relação escola-família: uma educação participada. *In: PINTO, C. A.; TEIXEIRA, M. (Orgs.). Pais e escola: parceria para o sucesso*. Porto: Edições ISET, 2003. p. 291-315.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, Teresa de Jesus Correia Paulino dos; ALVES, Maria Palmira. Para una evaluación emancipadora: la mediación por el diálogo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1374-1388, jul./set. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i3.13808>

Enviado e: 19/12/2019

Revisões requeridas el: 20/01/2020

Aprobado el: 15/02/2020

Publicado el: 20/02/2020