

La evaluación formativa y emancipadora en la cultura docente del profesorado universitario. Un proceso de innovación evaluativa a través de la investigación-acción en la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil)

Tesis Doctoral

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas:

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

Directoras:

Itziar Rekalde Rodríguez

Maria Teresa Vizcarra Morales

Anna Lúcia Miranda Costa

2020

Um pedido

Se um dia soubesse que encontraria alegrias sem fim,
Não pediria que a tua amizade coubesse em mim.

Almas afins que minha face ilumina
Quando o encontro perpassa o dito e o não dito.

Pediria que ela durasse entre o infinito e a imortalidade
Que pode existir

Julliane Tinoco

Agradecimientos

Un estudio de tamaño dimensión jamás podría ser producido sin las contribuciones de personas muy especiales que a lo largo de mi trayectoria alimentaron este sueño. Por no poder nombrar a todas, dejo aquí mis sinceros agradecimientos a cada una y cada uno que ha cruzado este camino.

Mis primeras palabras están dirigidas a Dios, energía creadora de todo eso, responsable por darme la consciencia de existir; y a mis padres, Maria Lúcia y Aleixo Miranda, por verme como algo mucho mayor de lo que soy; gratitud por enseñarme que la dignidad es un valor intransferible. Junto a ellos, expreso mi amor y gratitud a mis hermanos, Anna Izabel, Alessandro y Aleixo Júnior, por la fuerza motivadora de ese amor.

Mi amor y gratitud eterna a Ernani Costa, compañero incondicional y primer testigo de mis emociones; gratitud por renunciar a mi presencia y energía para mantener un dialogo, aún que sea trivial, después de horas de ordenador.

Agradezco también y en especial, a todas las personas del ciclo de amor familiar por haber renunciado silenciosamente a mi presencia en momentos importantes para nosotros. Gratitud a mis amados sobrinos Gabriel, Arthur y Benício; mis cuñadas Alessandra, Adriana y Elen y a mi suegra Julia. Que mi gratitud a vosotras sea extendida a los demás de nuestro seno fraterno.

Mi eterna gratitud y reconocimiento a todo el cariño y acogida de mi hermanita vasca Ana Urrutia, por abrir la puerta de su casa para abrigarme en el corazón.

Mi gratitud sincera a las personas generosas que verdaderamente hicieron que ocurriera este estudio: Maite, Nerea, Gorga, Aitor y Javier. Sus verdaderos nombres estarán grabados en mi historia personal y profesional. Personas y profesionales increíbles que humildemente compartieron sus inquietudes para generar un cambio educativo tan significativo para nosotros.

Mi gratitud a la Familia POLI y, en especial, al jefe de esta gran familia, José Roberto de Souza Cavalcanti. Gratitud por escuchar y estimular siempre mis ideas pedagógicas, por creer en la formación humanizada del profesional de ingeniería. Un ejemplo de educador comprometido con la calidad de la educación ofrecida por una escuela pública de Enseñanza Superior.

Mi gratitud especial y bien especial a las directoras de esta tesis: Itziar Rekalde Rodríguez y Maria Teresa Vizcarra Morales, dos educadoras generosas que perseveraron en mantenerme confiada en mi capacidad para conseguir finalizar este trabajo. Dos mujeres inteligentes que expresan su conciencia respecto a la importancia de asumir una docencia comprometida con el aprendizaje del alumnado. A vosotras os dedico este párrafo de Paulo Freire (2004): “El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentifica el carácter formador del espacio pedagógico”. ¡Mi eterna gratitud! Me pongo a vuestra disposición para seguir vuestro ejemplo.

Gratitud sincera a todas las personas que me acogieron en la Universidad de País Vasco (UPV/EHU) desde mi llegada a esta institución que aprendí a respetar y a querer muy bien. Gratitud en especial a las profesoras Maite Arandía Loroño, Karmele Buján Vidales y al profesor Javier Goikoetxea por la importancia que tuvieron como primeras orientadoras y orientador responsables en la base de este estudio.

Agradezco profundamente a la ‘*esperanza*’, aquí representada por la jovialidad de Julliane Tinoco. Su energía y sinceridad impulsaron mis últimos momentos, recordándome siempre que nunca estamos solos y que esta certeza justifica la necesidad de conjugarnos diariamente el verbo ‘*esperanzar*’. ¡Gratitud!

Y, por fin (o como inicio), un especial agradecimiento a Claudia Monteiro por ayudarme a fortalecer mi fe, y a Teresa Cristina por todo lo demás que nosotras compartimos.

Indice

Índice

Agradecimientos	4
Índice	7
Índice de tablas y figuras	16
Introducción.....	19
Introdução	33
Capítulo 1 Desarrollo académico del profesorado universitario	47
1.1. Marco conceptual de la identidad del profesorado	49
1.1.1 Identidad psicosocial	50
1.1.2 Identidad sociológica.....	52
1.1.3 Identidad narrativa.....	55
1.2. Desarrollo profesional y académico del profesorado universitario.....	59
1.2.1 Apuntes de una trayectoria identitaria.....	60
1.2.1.1 El profesorado catedrático	60
1.2.1.2. El profesorado de carrera.....	63
1.2.1.3. El profesorado-profesional	66
1.2.2. Los roles académicos del profesorado universitario	69
1.2.2.1 Docente especialista de su campo de estudio.....	69
1.2.2.2. Docentes como investigadores	72
1.2.2.3. Docentes como gestores.....	73
1.2.3. La formación pedagógica del profesorado.....	75
1.2.4. Los espacios de formación continua del personal docente universitario	79
1.3 Gestión del profesorado.....	81
1.3.1. La estructura organizacional de la gestión del profesorado	83
1.3.2. La gestión participativa	84
Capítulo 2 La evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior	89
2.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior	92
2.1.1. Algunas reflexiones teóricas sobre la enseñanza.....	92
2.1.2. Aprender en la universidad	96
2.1.3 Los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados a la mejora educativa	99
2.2. Marcos teóricos y conceptuales de la evaluación educacional	103
2.2.1 Bases teóricas de la evaluación educativa.....	103
2.2.1.1. El campo conceptual de la evaluación del aprendizaje.....	107

2.2.2.1.1 ¿Para qué evaluar?.....	108
2.2.1.1.2. ¿Quiénes son protagonistas de la evaluación?	111
2.2.2 Paradigma de la evaluación emancipadora.....	115
2.2.3 Los procesos evaluativos formativos y emancipadores en el contexto universitario	117
2.2.3.1. La naturaleza e interés de los procesos evaluativos formativos y emancipadores	120
2.2.3.2. Compromisos y objetivos de los procesos evaluativos formativos y emancipadores	122
2.2.4. Los procedimientos evaluativos formativos y emancipadores.....	123
2.2.4.1. La observación participante – método dialógico de la evaluación formativa y emancipadora	124
2.2.4.2. Herramientas de los procedimientos evaluativos formativos y emancipadores	126
2.2.4.2.1. Diario de campo o cuaderno del profesorado	126
2.2.4.2.2. Portafolio.....	128
2.2.4.2.3. Rúbricas socioformativas	132
2.2.4.2.4. Mapas conceptuales	134
2.2.4.2.5. Los test de aprovechamiento escolar	135
Capítulo 3 Contexto, antecedentes y diseños de la formación del profesorado universitario para la innovación evaluativa	141
3.1. Los contextos de la innovación.....	143
3.1.1. Contextos universitarios resistentes a la innovación.....	145
3.1.1. Contextos universitarios favorables a la innovación.....	149
3.2. La formación del profesorado universitario.....	152
3.2.1. Enfoques y orientaciones hacia la formación del profesorado.....	154
3.2.1.1. La formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior .	157
3.2.1.2. La formación del profesorado universitario en Latinoamérica y Caribe	159
3.2.2. Las y los formadores de formación del profesorado universitario.....	162
3.2.2.1. Sobre las formadoras y formadores de formación	163
3.2.2.2. Las personas asesoras de formación.....	166
3.3. Hacia un modelo de formación del profesorado universitario para la innovación	169
3.3.1. Formación del profesorado universitario basado en el asesoramiento de proceso..	170
3.3.2. La formación del profesorado y las comunidades de prácticas	173
Capítulo 4 Preguntas de la investigación y objetivos	181
4.1 Introducción a la problemática investigada.....	183
4.2 Preguntas de la investigación	188

4.3	Objetivos de investigación	189
4.3.1.	Objetivo general	189
4.3.2.	Objetivos específicos de las fases de la investigación	189
Capítulo 4	Perguntas de investigação e objetivos	193
4.1	Introdução à problemática investigada	195
4.2	Perguntas de pesquisa	200
4.3	Objetivos de pesquisa	201
4.3.1.	Objetivo geral	201
4.3.2.	Objetivos específicos das fases da investigação	201
Capítulo 5	Cuestiones metodológicas	203
5.1.	Método de investigación	206
5.1.1.	La perspectiva metodológica cualitativa	206
5.1.2.	Algunos aportes sobre el paradigma sociocrítico	211
5.1.3.	La investigación-acción	214
5.2.	Personas participantes en la investigación	225
5.3.	Instrumentos para la obtención de datos	228
5.3.1.	La observación participante	228
5.3.2.	El diario de la investigadora	230
5.3.3.	La entrevista en profundidad	234
5.3.4.	Los cuestionarios	235
5.3.5.	El análisis documental	236
5.4.	Diseño de la investigación	238
5.5.	Acceso al campo y a las personas informantes	240
5.6.	Procedimiento analítico e interpretativo	242
5.7.	Cuestiones éticas	257
Capítulo 6	Resultados	261
6.1.	La llegada al campo de la Investigación. Todo un reto	265
6.2.	La cultura institucional y evaluativa de la Universidad	275
6.2.1.	Cultura institucional	276
6.2.1.1.	Política de enseñanza	280
6.2.1.1.1.	Directrices y orientaciones metodológicas institucionales	283
6.2.1.1.2.	Principios teórico y metodológicos	283
6.2.1.2.	Caracterización del proceso de enseñanza de la POLI	287
6.2.1.2.1.	Práctica docente	287

6.2.1.2.2. Estrategias didácticas	289
6.2.2. Cultura evaluativa.....	291
6.2.2.1. Caracterización de la cultura evaluativa en la POLI.....	292
6.2.2.1.1. Evaluación del rendimiento académico	296
6.2.2.1.2. Política institucional de incentivo al rendimiento académico efectivo	297
6.2.2.2. Evaluación institucional.....	298
6.2.2.3. Compromiso del estudiantado con su aprendizaje	299
6.2.3. Perfil docente	300
6.2.3.1. Categorías profesionales	301
6.2.3.2. Gestión del profesorado.....	303
6.2.3.3. Proyectos pedagógicos de los cursos	305
6.3. Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación	310
6.3.1. Principios teóricos	311
6.3.1.1. Contribuciones de la Pedagogía de la Autonomía.....	312
6.3.1.2. El paradigma de la evaluación emancipadora	313
6.3.1.3. La perspectiva formativa de la evaluación.....	315
6.3.2. Contexto favorable a la innovación.....	317
6.3.3. Prácticas evaluativas innovadoras.....	318
6.3.3.1. El perfil socioeconómico del alumnado de la POLI.....	319
6.3.3.2. Sistema informatizado de evaluación institucional.....	321
6.3.3.3. Metodología de evaluación de aprendizaje formativa y emancipadora	325
6.4. La puesta en marcha de la evaluación formativa y emancipadora.....	328
6.4.1. Vivencias sobre las discusiones del grupo investigador.....	328
6.4.2. Ejecución del plan de acción-estrategias e instrumentos utilizados por cada docente	330
6.4.2.1. Diario de campo – autoevaluación	331
6.4.2.2. Gráfico del desempeño-autoevaluación	333
6.4.2.3. Actividades integradas-evaluación entre iguales	335
6.4.2.4. Diálogo pedagógico-autoevaluación.....	337
6.4.2.5. Proyectos-evaluación entre iguales.....	338
6.5. El impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria a través de los cuestionarios.....	339
6.5.1. La metodología de evaluación de aprendizaje desarrollada en la Escuela ha sido construida por las personas implicadas en el acto educativo	343

6.5.2. La formación pedagógica continua del profesorado influye en la creación de nuevos contextos de aprendizaje y de evaluación	349
6.5.3. La implantación de nuevas prácticas de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador es el resultado del estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas referentes a este enfoque	352
6.5.4. La implantación de prácticas evaluativas de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador afecta el desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas en el acto educativo	356
6.6 La institucionalización de la innovación.....	362
6.6.1. Foro Estudiantil	363
6.6.2. Primer Encuentro Pedagógico.....	365
6.6.3. Segundo Encuentro Pedagógico	368
6.7. La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad.....	373
6.7.1. La evaluación docente.....	374
6.7.1.1. Sistema informatizado de evaluación institucional.....	374
6.7.1.2. Evaluación del Desempeño Docente de la POLI/UPE (2016).....	377
6.7.1.3. Análisis de los resultados por la coordinación de curso - (2019)	388
6.7.2. La institucionalización del diario de campo	389
Capítulo 7 Discusión de resultados y conclusiones	393
7.1. El itinerario de las prácticas evaluativas de aprendizaje en la POLI y su impacto en la vivencia de las personas participantes.....	395
7.1.1. La cultura institucional y evaluativa de la universidad	396
7.1.2. La POLI en cuanto a contexto favorable a la innovación.....	400
7.1.3. En cuanto al impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria.....	402
7.1.3.1. La metodología de la evaluación del aprendizaje desarrollada en la Escuela fue construida por las personas implicadas en el acto educativo	403
7.1.3.2. La formación pedagógica continuada del profesorado influyó en la creación de nuevos contextos de aprendizaje y de evaluación.....	404
7.1.3.3. La implantación de nuevas prácticas de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador fue el resultado del estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas referentes a este enfoque.....	405
7.1.3.4. La implantación de prácticas evaluativas de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador afectó al desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas en el acto educativo.....	405
7.2. Revisando los objetivos propuestos para el estudio	407
7.2.1. Fase I-Descripción del escenario físico y humano en el que se llevó a cabo la investigación	408

7.2.2. Fase II – Identificación de las prácticas de evaluación del aprendizaje que se daban en la Escuela.....	409
7.2.3. Fase III – Construcción de una nueva propuesta de evaluación y análisis del enfoque en el que se asentaron las nuevas prácticas	409
7.2.4. Fase IV - Implementación de la propuesta.....	410
7.2.5. Fase V – Identificación de los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas.....	411
7.2.6. Fase VI – Establecimiento de pautas para la institucionalización de la innovación.	411
7.2.7. Fase VII - Percepción de las personas participantes sobre lo que ha supuesto para ellos y ellas, y para la institución, la innovación realizada	412
7.3. Conclusiones	413
Capítulo 7 Discussão de resultados e conclusões.....	417
7.1. O itinerário das práticas de aprendizagem avaliativas na POLI e seu impacto na vivência das pessoas participantes.....	419
7.1.1. A cultura institucional e avaliativa da universidade	420
7.1.2. A POLI como o contexto favorável à inovação.....	424
7.1.3. Quanto ao impacto da avaliação formativa e emancipatória na comunidade universitária.....	426
7.1.3.1. A metodologia de avaliação da aprendizagem desenvolvida na Escola foi construída pelas pessoas envolvidas no ato educativo	426
7.1.3.2. A formação pedagógica continuada para professores influenciou a criação de novos contextos de aprendizagem e avaliação	427
7.1.3.3. A implementação de novas práticas de avaliação da aprendizagem de enfoque formativo e emancipatória foi resultado do estudo das implicações teóricas e metodológicas relacionadas a esse enfoque.....	428
7.1.3.4. A implementação de práticas avaliativas de aprendizagem de abordagem formativa e emancipatória afetou o desenvolvimento formativo e profissional das pessoas envolvidas no ato educativo	429
7.2. Revisão dos objetivos propostos para o estudo	431
7.2.1. Descrição de Fase I- O cenário físico e humano em que a pesquisa foi realizada ..	431
7.2.2. Fase II - Identificação das práticas de avaliação da aprendizagem na Escola	432
2.7.3. Fase III – Construção de uma nova proposta de avaliação e análise da abordagem em que essas novas práticas se baseam	433
7.2.4. Fase IV - Implementação da proposta	434
7.2.5. Fase V – Identificação dos efeitos das mudanças das práticas de avaliação sobre as pessoas envolvidas	434
2.7.6. Fase VI – Estabelecimento de diretrizes para a institucionalização da inovação.....	435
7.2.7. Fase VII - Percepção dos participantes sobre o que significou para elas e para eles,	

e para a instituição, a inovação realizada	436
7.3. Conclusões.....	436
Capítulo 8.....	441
Limitaciones, propuestas de mejora y futuras líneas de investigación	441
8.1. Limitaciones de nuestro estudio.....	444
8.2. Propuesta de mejora.....	447
8.3. Futuras líneas de investigación.....	449
Referencias.....	451
Anexos.....	485
ANEXO I – Modelo del termo de consentimiento del profesorado participante del grupo investigador.....	488
ANEXO I – Modelo do termo de consentimento do professorado participante do grupo investigador.....	489
Anexo II – Rol de entrevista.....	490
Anexo II – Rol de entrevista.....	491
Anexo III - Perfil psicosocial y académico del alumnado.....	492
Anexo III – Perfil psicossocial e acadêmico do alunado.....	493
Anexo IV – Evaluación del impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria – alumnado del profesorado participante del grupo investigador.....	494
Anexo IV – Avaliação do impacto da avaliação formativa e emancipatória na comunidade universitária – alunos do corpo docente participante do grupo de pesquisa.....	496
Anexo V – Material presentado en el ‘Foro Estudiantil: El Profesional de la Nueva Industria’	498
Anexo VI – Carteles de los Encuentros Pedagógicos	499
Anexo VII – Material presentado en el encuentro pedagógico	500
Anexo VIII – Proyecto de evaluación del desempeño docente presentado al CGA – Junio de 2016	501
Anexo IX– Carteles con resultados de la evaluación	502
Anexo X – Material presentado en clase de Maite	503

Índice de tablas y figuras

Tabla 2.1. Tendencias Pedagógicas.....	94
Figura 2.2 Procesos evaluativos formativos y emancipadores.....	119
Tabla 3.3 Enfoques y orientaciones a la formación del profesorado.....	155
Tabla 5.4 Principales características de la investigación cualitativas y cuantitativa.....	208
Tabla 5.5 La investigación cualitativa – distinción conceptual.....	210
Figura 5.6 Modelo de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988, p.20.....	221
Figura 5.7 Fases de la investigación-acción.....	224
Tabla 5.8 Perfil del grupo investigador.....	226
Tabla 5.9 Perfil del alumnado que ha respondido los cuestionarios.....	227
Tabla 5.10 Algunos encuentros del grupo investigador resgistrados en el diario de la investigadora.....	233
Tabla 5.11 Objetivos y dimensiones orientadores de las entrevistas.....	235
Tabla 5.12 Diseño de la investigación.....	239
Figura 5.13 Esquema de las fuentes de recopilación de información.....	243
Tabla 5.14 Sistema categorial inicial.....	245
Figura 5.15 Ejemplo de categorización de los proyectos pedagógicos en Maxqda 12.....	248
Tabla 5.16 Unidades de análisis del sistema categorial en Maxqda 12.....	250
Tabla 5.17 Unidades de análisis del sistema categorial más repetidas (mayor frecuencia).....	252
Tabla 5.18 Reconstrucción del sistema categorial.....	254
Tabla 5.19 Sistema categorial definitivo.....	257
Tabla 6.20 Frecuencia de palabras en el documento PDI.....	278
Figura 6.21 Frecuencia de las palabras en las actas de los primeros encuentros pedagógicos.....	290
Tabla 6.22 Segmentos extraídos de las actas con el uso del Maxqda 12. Macrocategorías - Evaluación.....	295
Figura 6.23 Tasa de suspensos de discentes (TRD).....	297
Figura 6.24 Número de profesorado por categorías funcionales.....	302
Tabla 6.25 Número de profesorado por titulación en 2013.....	303
Figura 6.26 Organograma de la gestión del profesorado en la POLI.....	305
Tabla 6.27 Número de docentes por ciclo de enseñanza según la titulación.....	307
Tabla 6.28 Procedimiento y estructura del cuestionario presentado para validación.....	324
Tabla 6.29 Propuesta metodológica para ser vivenciada por el grupo.....	326
Tabla 6.30 Estrategias evaluativas de perspectiva formativa y emancipadora planteadas por el grupo investigador.....	327
Tabla 6.31 Presentación síntesis de respuestas del alumnado por profesorado.....	341
Figura 6.32 Respuesta del alumnado sobre la calidad de la docencia del profesorado.....	342
Figura 6.33 Estudiantes y profesorado comparten libremente las ideas y materiales pedagógicos.....	345
Figura 6.34 Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase.....	347
Figura 6.35 Profesor (a) negoció con el grupo al inicio del curso los tipos de actividades evaluativas.....	348

Figura 6.36 Profesor(a) utilizó diferentes estrategias para motivar la participación de los estudiantes en clase.....	350
Figura 6.37 Profesor(a) suele expresar cambios resultantes de su participación en cursos o encuentros de formación pedagógica	351
Figura 6.38 Profesor(a) se dispuso a adecuar los ejercicios evaluativos a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes	353
Figura 6.39 Profesor(a) utilizó la comunicación de los resultados y análisis de errores y aciertos como recurso para la evaluación del aprendizaje del grupo.....	354
Figura 6.40 Profesor(a) estimula la práctica de la autoevaluación por parte del estudiante	355
Figura 6.41 Profesor(a) estimula la autonomía de los y las estudiantes.....	357
Figura 6.42 Profesor(a) estimula la realización de actividades en equipo, dentro y fuera de clase	358
Figura 6.43 Profesor(a) está siempre accesible cuando se le necesita.....	359
Figura 6.44 Profesor(a) promueve en clase un clima socio efectivo positivo y armonioso.....	360
Figura 6.45 Profesor(a) de esta asignatura comunica con antelación los cambios que hará en función de la mejora del aprendizaje del grupo.....	361
Tabla 6.46 Devolución del Encuentro Pedagógico 2015.2.....	372
Tabla 6.47 Estructura de la segunda versión del formulario de la evaluación docente.....	377
Figura 6.48 Identificación del genero del alumnado – prototipo	379
Figura 6.49 Identificación de los grupos de edad del alumnado – prototipo	379
Figura 6.50 Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase	380
Figura 6.51 Profesor(a) utilizó la comunicación de los resultados y análisis de errores y aciertos como recurso para la evaluación del aprendizaje del grupo.....	381
Tabla 6.52 Estructura del formulario de la edición 2016.2.....	383
Tabla 6.53 Síntesis de la edición 2016.2	384
Figura 6.54 Cartel con resultados de la evaluación 2016.2.....	385
Figura 6.55 Modelo de informe individual del profesorado – evaluación 2018.2.....	387

Introducción

Se encuentran en el origen de este trabajo razones personales y profesionales que justifican mi interés en producirlo. Antes de enunciarlas, es importante resaltar que estas razones se confunden porque todas me constituyen como persona y como pedagoga. Trabajo con algo que me produce bienestar, que me encanta y que me permite participar de la construcción de una educación más humanizadora. Los intereses presentados están acompañados de los más diversos tipos de sentimientos que enmarcan mi carrera personal y profesional construida a lo largo de un periodo de tantos años.

La opción por ingresar en el curso de Pedagogía a los 17 años fue motivada por una experiencia juvenil como profesora-alfabetizadora de personas adultas. Aquella experiencia vivenciada me hizo entender que cada persona aprendía de acuerdo con sus condiciones individuales y esa constatación alimentó mi interés por los procesos de enseñanza relacionados con el aprendizaje de las personas. Durante los cuatro años del curso, mantuve mi interés por el tema al mismo tiempo que se confirmaba mi motivación por trabajar en la formación pedagógica de docentes de la red pública. Sabía que los cursos de formación (incluso los de corto plazo) se transformarían en espacios privilegiados de reflexión respecto a un quehacer docente respetuoso con las condiciones individuales del alumnado.

Este pensamiento se concretaría más en un curso de posgrado en educación para personas jóvenes y adultas. Estaba graduada en Pedagogía y era profesora de carrera de los gobiernos estatal y municipal. Ahí fui alumna de Paulo Freire y a partir de sus contribuciones encontré apoyo para realizar un trabajo centrado en la ética y el respeto acerca del saber de las personas. Aprendí el significado de la 'pedagogía de la autonomía' cuando percibí que, en mi práctica, diferente de lo que imaginaba, no estaba presente el principio básico de esta pedagogía: el diálogo crítico.

Mientras estudiaba las necesidades básicas de aprendizaje de personas jóvenes y adultas, reflexionaba sobre los conocimientos pedagógicos necesarios para entender y atender

esas necesidades. Además de los conocimientos teóricos aportados, la estancia en el curso restauró mi actuación como coordinadora de cursos de formación pedagógica para docentes. En estos espacios de formación, compartíamos con nuestros pares los conocimientos aprendidos mientras, colectivamente, elaborábamos cuadernos didácticos-pedagógicos para las clases a personas adultas.

Esa experiencia provocó la necesidad de profundizar en estudios sobre el tema de la evaluación del aprendizaje. Resignifiqué este concepto a través de las contribuciones de algunas personas expertas que orientaron esta producción pedagógica. Pasé a comprender que la opción por un modelo de evaluación del aprendizaje acababa por desvelar las ideas de las personas, de la sociedad y el papel de la educación en medio de esta relación dialéctica (Freire, 1987). Comprendí que una práctica evaluativa que no respeta el saber del alumnado es el resultado de un concepto de educación que niega la condición de la persona histórica, corresponsable con su trayectoria académica (Freire & Shor, 1986).

El registro histórico señalado se justifica para ilustrar una reflexión que me ha llevado a centrar mi atención en el tema de la evaluación del aprendizaje que se ha seguido en los cursos de formación docente, actuando como persona técnica-pedagógica para los departamentos de educación municipal y estatal.

Pasados más de 15 años de las primeras experiencias, recibí una invitación para actuar como pedagoga en la *Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (POLI)*, una institución centenaria de Educación Superior de ingeniería. Sin perder el interés por el tema de la evaluación, me dispuse a intentar comprender el contexto de actuación de los más de 150 docentes y de los 7 coordinadores de cursos (mayoritariamente ingenieros). Desde mi llegada a la POLI, participé de la elaboración de diferentes acciones relacionadas con lo pedagógico. Revisé los indicadores de desempeño del alumnado y escuché diferentes declaraciones sobre las prácticas evaluativas

desarrolladas. Las experiencias vividas en los dos primeros años en la institución fortalecieron mi interés por el tema de la formación docente y de la evaluación.

La naturaleza de las razones que justificaron la existencia de este trabajo de investigación justificó, también, la opción de utilizar la metodología de la investigación-acción. La perspectiva de construcción colectiva y colaborativa era muy adecuada a mis intereses profesionales (por la reflexión respecto al desarrollo académico del profesorado y sus respectivas prácticas evaluativas) y personales (por la reflexión respecto al compromiso de cada persona con los demás y con la propia institución) y del grupo comprometido con el proceso.

Aquí radica la principal relevancia del estudio que representa significativamente la expresión de un movimiento en dirección a un cambio educativo y cultural en una institución. La amplia literatura que versa sobre el tema de la evaluación del aprendizaje en el contexto universitario apunta a la importancia del compromiso del propio profesorado en favor de la mejora del aprendizaje y de la educación ofertada por la propia institución, contexto de su actuación. Siendo así, pensar y hacer evaluación implica tomar decisiones sobre los procedimientos, que a su vez, solamente tendrán significado si se pudiese incidir sobre la enseñanza-aprendizaje, objetivando su corrección y mejora (Saul, 2008). Este principio junto con la constatación de que la 'marca autoritaria' que caracteriza la evaluación basada en los paradigmas usados y vivenciados en la institución, resultan ser prácticas evaluativas excluyentes.

Tema e identificación del problema

El origen de este estudio también radica en una de las reuniones convocada por la coordinación de grado en el segundo semestre lectivo de 2012. El profesorado presente reflexionó sobre las actividades evaluativas promovidas en sus clases. Ante unos resultados poco alentadores, el grupo apuntaba a los factores relacionados con un desempeño académico del alumnado no

satisfactorio representado por el excesivo índice de suspensos en las asignaturas. Entre los factores mencionados, se destacaba la metodología evaluativa como un elemento común a la mayoría: el uso de interminables listas de cálculo que tenían por objetivo entrenar al alumnado para los exámenes formales que, a su vez, también eran otras listas de cálculo igual de largas y tediosas.

Estando presente en aquella reunión, percibí algo curioso: el profesorado parecía estar insatisfecho con sus respectivas prácticas. Parecían asumir que les faltaba conocimiento pedagógico para ofrecer otra metodología; para evaluar el aprendizaje. Cuando indagué sobre el tema, uno respondió que, como ingeniero de formación y poco conocedor de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, era posible que las prácticas evaluativas (pedagógicas) vivenciadas no estuviesen de acuerdo con las necesidades de aprendizaje del alumnado. Y, concluyó, diciendo que él tomaba como referencia las prácticas de sus antiguos profesores, intentando desarrollar en sus clases las maneras y las formas vividas por él cuando era alumno de la misma institución.

Terminada la reunión, un pequeño grupo preocupado por sus respectivas prácticas evaluativas (incluso aquel profesor), sugirió la realización de encuentros sistemáticos coordinados por esta pedagoga (yo) para realizar un estudio sobre el tema en cuestión. La propuesta alimentó mi interés en llevar a cabo una investigación bajo esta temática. Cuando fue cuestionado el grupo, aceptó participar en un estudio más profundo que resultó ser el proceso investigador que aquí se presenta.

Un principio importante iba a dirigir la investigación: la comprensión compartida por todos de que el acto de evaluar debería ser inseparable del acto pedagógico y, la evaluación del aprendizaje sería el modo de convertir los actos de enseñar y de aprender en actos productivos y satisfactorios (Luckesi, 2011). Este principio encontraba eco en el concepto de la evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y emancipador (Albuquerque & Oliveira, 2009; Saul,

2010), por defender que la creación de alternativas de acción son el resultado del compromiso de las personas implicadas con el acto educativo. Para Albuquerque y Oliveira (2009), la práctica de la evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador se concreta cuando las instituciones y sus personas se disponen a desvelarse, deconstruirse y reconstruirse, haciendo rupturas paradigmáticas, calificando el proceso evaluativo y la participación.

Desde este enfoque, la evaluación no se limita a investigar la construcción del conocimiento por parte de cada estudiante, además, es a partir de esta construcción que todas las personas se implican y se benefician. Aquí se genera una lógica construida con las contribuciones de Santos-Guerra (2006) – “la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace” (e-118) - y Bolívar (2007), “la mejora de la educación pasa, como línea prioritaria de acción, por la reconstrucción de los centros escolares como organizaciones educativas y como lugares de formación e innovación no sólo para los alumnos, sino también para los propios profesores.” (e-165).

A partir de estas concepciones, el grupo admitiría que la ausencia de conocimientos pedagógicos relacionados con el quehacer docente, tal como no respetar las condiciones de aprendizaje del alumnado, podría implicar el desarrollo de prácticas evaluativas contrarias a las perspectivas señaladas por Saul (2010), Luckesi (2011) y, Albuquerque y Oliveira (2009). Además, por tratarse de una escuela superior de ingeniería, el grupo sabía que el profesorado, que en su mayoría eran ingenieras e ingenieros, tenía poco o ningún conocimiento pedagógico.

Es aquí donde reside la problemática que da luz al desarrollo de esta investigación: emerge de situaciones reales y es identificada por las personas pertenecientes al propio contexto. Este estudio ha sido motivado por la necesidad de un profesorado dispuesto a investigar sobre la propia práctica de evaluación del aprendizaje. Inquietas e insatisfechas con los resultados obtenidos, estas personas se dispusieron a construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje a partir del análisis de su propia cultura evaluativa.

Se partió de los siguientes cuestionamientos: **¿Cómo se configuran y son vivenciadas las prácticas evaluativas de aprendizaje en la institución objeto de estudio? y ¿Cuál es la participación del profesorado y alumnado en el acto educativo?** A partir de ahí se definió como problema de investigación: *cómo la puesta en práctica de una nueva metodología de evaluación del aprendizaje afecta al desarrollo académico de las personas de una institución universitaria brasileña*. Y, como finalidad última de este trabajo: *describir el proceso de construcción y la puesta en práctica de la metodología de evaluación del aprendizaje con un enfoque formativo y emancipador, que fue llevado a cabo por un grupo de profesoras y profesores de una escuela de Enseñanza Superior de ingeniería en Brasil*.

Al objeto de aproximarnos a la importancia que esta temática tiene en Brasil, recojamos que actualmente, mucho más que en otros tiempos, no se puede hablar de Educación Superior alejándose de esa discusión que sobre el tema se está estableciendo a nivel internacional. Se ha generado un nuevo trazado movilizado por las organizaciones internacionales que se concreta en los acuerdos que demandan la restructuración de las instituciones educativas en términos de organización y, de estrategias administrativas y pedagógicas (Lima, 2015; de Oliveira Silva, 2015; Sordi, 2019).

Situándose en este escenario y comprometiéndose con esta demanda, Brasil aprueba el 25 de junio de 2014, la Ley 13.005 referente a la implantación del *Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024* (ABMES, 2018). Con el emblema 'planteando la próxima década', el *Ministerio de Educação de Brasil*, ejerciendo su función de coordinador federativo publica este documento que es el resultado de un proceso de construcción colectiva que se ha venido dando durante un largo periodo para conseguir la restructuración del Sistema Nacional de Educación.

La publicación del PNE ha generado un movimiento significativo coordinado por diferentes órganos e instituciones que están preocupados por relacionar las metas propuestas con la superación de los principales desafíos identificados. Entre los eventos ocurridos, se ha realizado

en 2015 una edición más del *Fórum Nacional de Educação Superior* (Serra, 2015) para discutir sobre las perspectivas de la universidad pública brasileña en el marco del PNE. Su informe, en síntesis, presenta la innovación, interdisciplinaridad e internacionalización como los desafíos más importantes y, entre los obstáculos, resalta el conservadurismo institucional, la actuación del profesorado y la gestión en las instituciones (ABMES, 2018).

Sobre la actuación del profesorado, la literatura apunta dos espacios que son considerados como posibles espacios formales de desarrollo profesional del docente universitario: la formación inicial y la formación continua. En el ámbito de la legislación brasileña, los responsables por la formación inicial son los procesos institucionales de formación profesional (cursos de grado y posgrado) necesarios para el ejercicio de la profesión reconocida de forma legal y pública (da Cunha, 2013). La formación continua está sujeta a las iniciativas de las instituciones y de los sistemas de enseñanza, ofertadas al profesorado que participa espontáneamente (haciendo posgrado o cursos cortos de perfeccionamiento) o de forma obligatoria (asociado a la carrera profesional) (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; Reis Goulart, 2013; Ribeiro, 2019).

La producción de estudios en torno al tema de la actuación del profesorado revela que las universidades expresan su preocupación con la preparación pedagógica promoviendo el debate respecto a los elementos constitutivos del quehacer docente. Para Almeida y Garrido Pimenta (2014), cuando el profesorado es invitado a reflexionar críticamente sobre los conceptos implicados en el ejercicio de su profesión, comprueban que les falta cierta comprensión respecto a los conocimientos de naturaleza pedagógica. Los estudios demuestran que la constatación de esta falta de preparación y desconocimiento científico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje ha impulsado iniciativas en torno a la formación y al desarrollo profesional (Miranda-Costa et al., 2017; Soares & da Cunha, 2010).

Estas iniciativas no pueden perder de vista que la sociedad está demandando la actuación de “(...) profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación” (Pérez-Gómez, 2010, p.17).

Para atender la perspectiva presentada por Pérez-Gómez (2010) la formación docente se puede asumir como una configuración constituida de tres dimensiones: *profesional* (las bases de la formación –inicial y continua– se unen a las exigencias profesionales); *personal* (la comprensión de las circunstancias de realización del trabajo y de los fenómenos implicados con la actividad y con las personas implicadas) y *organizacional* (condiciones de viabilidad de la actividad). Esta configuración es el resultado de un movimiento conocido como ‘concepción ecológica de la formación docente’ que defiende el desarrollo de una cultura profesional que posibilite la actuación del profesorado en cuanto a agente de cambio, capaz de enfrentarse a situaciones problemáticas que le permitan saber cómo, porqué y para qué actuar (Almeida & Garrido Pimenta, 2014).

Para no perder de vista los desafíos presentados en el *Fórum Nacional de Educação Superior* de 2015 (señalado anteriormente) hace falta que las instituciones educativas se configuren como un “(...) contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio, como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de autorrevisión, planificación, aprendizaje organizativo y acción estratégica (...)” (Rodríguez-Gómez & Gairín-Sallán, 2015, p.76).

De acuerdo con esta demanda, el grupo de profesoras y profesores de la Escuela de Enseñanza Superior de Ingeniería de Pernambuco (Brasil) mencionada, se orientó hacia la planificación, el desarrollo y la evaluación de su propia acción formativa. Es en este espacio que el tema de la evaluación ha tomado un lugar importante, como el resultado de un proceso de

investigación que sería el origen de esta tesis doctoral. Algunos aspectos que han fortalecido nuestra iniciativa han sido:

1. El fortalecimiento de la actuación del Núcleo de Apoyo Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI). De carácter novedoso para una institución de formación de ingenieras e ingenieros (administrada por ingenieras e ingenieros). El NAPSI es un núcleo de apoyo a la Coordinación Central del Grado. Asume, esencialmente, la función de colaborar con la creación de estrategias comprometidas con la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Actualmente ejecuta 10 proyectos, todos de naturaleza pedagógica. Es responsable de la promoción de la formación continua de las y los docentes, a través de los encuentros pedagógicos semestrales. Yo misma participé de la elaboración del proyecto NAPSI y desde su creación, en 2012, estoy al frente de su coordinación.

2. La necesidad de promover un cambio en las prácticas evaluativas vivenciadas en la institución. La situación identificada en los discursos del profesorado desde los primeros encuentros pedagógicos promovidos por el NAPSI y comprobadas a través de los altos índices de suspensos en las asignaturas académicas.

3. Estímulo a la creación y socialización continua de prácticas evaluativas innovadoras promovidas por el profesorado.

4. Institucionalización de espacios de formación docente continuos.

5. Formación de un grupo de estudio sobre el tema de la evaluación del aprendizaje con adhesión voluntaria. El primer encuentro del grupo contó con la participación de cinco profesores que decidieron denominarse como grupo de estudio sobre evaluación (*GT Avaliação*) asumiendo el compromiso de encontrarse una vez al mes.

La estructura y el contenido de la tesis

El trabajo se estructura en tres bloques. El primero es el marco teórico dedicado a la revisión de los aportes que fundamentan las discusiones sobre el objeto estudiado. Está organizado en tres Capítulos. En el Capítulo 1, *Desarrollo académico del profesorado universitario*, partimos del principio de que para describir el proceso de construcción y la puesta en práctica de la metodología de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador, nos faltaba empezar por la identificación de estas personas que están dentro del contexto y del conocimiento sobre la naturaleza de sus actuaciones. Este Capítulo resulta de una revisión de la literatura respecto a dos aspectos considerados básicos en esta investigación: la identidad del profesorado y su desarrollo académico. Es necesario adjuntar una reflexión respecto a la formación pedagógica desde tres perspectivas: la *profesional* (las bases de la formación inicial o continua); la *personal* (comprensión de las circunstancias de realización del trabajo docente y de los fenómenos implicados con la actividad y con las personas implicadas) y, la *organizacional* (condiciones de viabilidad de la actividad docente).

El Capítulo 2, *La evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior*, es considerado esencial para el entendimiento del objeto de esta tesis, dado que reside en: *la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje desde una perspectiva formativa y emancipadora*. La primera parte intenta provocar una reflexión sobre las tareas de *enseñar* y *aprender* a partir de algunos hallazgos resultantes de estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Superior. La segunda parte, se dedica a promover una revisión por diferentes marcos teóricos y conceptuales en torno a la temática de la evaluación educativa dirigiendo la atención a los procesos evaluativos de aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora en el contexto de la Educación Superior. El objetivo es construir la base para una comprensión de la evaluación y del aprendizaje desde una perspectiva formativa y emancipadora.

Cerramos este primer bloque con el Capítulo 3, *Contexto, antecedentes y diseño de la formación del profesorado universitario para la innovación evaluativa*, que se dedica a la reflexión sobre contextos, antecedentes y diseños de la formación del profesorado universitario desde la perspectiva de la innovación. En un primer apartado, tras el contexto universitario, se destacan algunos elementos que pueden ser considerados como favorecedores u obstaculizadores de la innovación educativa, donde se propone una reflexión respecto a estos elementos considerando que constituyen un paso importante en dirección al cambio y a la mejora educativa.

El segundo apartado se dedica al tema de la formación del profesorado rescatando hallazgos respecto a los enfoques y orientaciones identificados en la literatura consultada. Algunas definiciones sobre la finalidad de la formación se agregan a reflexiones importantes sobre el rol de las personas formadoras y/o asesoras responsables de su planteamiento y ejecución. Finalmente, para ilustrar los aportes señalados, en el tercer apartado se presentan *diseños* para la formación del profesorado.

En el segundo bloque recogemos dos Capítulos más para componer el marco metodológico de la investigación. El Capítulo 4, *Preguntas de investigación y objetivos*, que está dedicado al problema y a los objetivos de la investigación, situados en un contexto universitario que exige cambios exhaustivos en el rol del profesorado. El Capítulo 5, *Cuestiones metodológicas*, se dedica a la descripción del diseño y desarrollo del proceso de investigación propuesto y está estructurado según los elementos implicados en el procedimiento metodológico desarrollado y según las fases establecidas. Se utiliza la investigación-acción como método para abordar el objeto de estudio, de tal modo, que permite indagar en una determinada realidad de forma colectiva. Se reconocen algunas características de la metodología de la investigación-acción en el contexto educativo que permiten constatar el acierto de esta opción para este estudio ya que: se constituye a partir de la práctica; es de tipo participativo y colaborativo; de carácter

metodológico flexible, y sugiere un nuevo rol de la persona investigadora (Thiollent & Colette, 2014; Murillo Torrecilla et al., 2011; Zeichner & Diniz- Pereira, 2006).

El tercer bloque lo constituyen las evidencias empíricas, la discusión de las mismas, las conclusiones a las que se llega con el trabajo y, las recomendaciones y limitaciones del trabajo. De ahí que se recoja en el Capítulo 6, *Resultados*, que está dedicado a la presentación de los principales hallazgos obtenidos en la investigación. El proceso de investigación se ha presentado en fases, que a su vez se organizaron en diferentes momentos o etapas, compuestas de intenciones y objetivos que se completan en función del objetivo general. Es de esa forma como son los resultados presentados, según el desarrollo de cada momento y fase.

El Capítulo 7, *Discusión de los resultados y conclusiones*, cierra el informe con las discusiones conclusivas respecto a los resultados más significativos desde los objetivos que han orientado esta investigación. El Capítulo 8, *Recomendaciones y limitaciones del estudio*, se dedica a las recomendaciones sugeridas a partir de los hallazgos encontrados, como también los límites encontrados, abriendo perspectivas de desarrollo hacia otras investigaciones.

Para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas y los anexos que aportan información complementaria y adicional a lo que se recoge en el texto. Respecto a las referencias bibliográficas deseamos que quede constancia de cómo han sido recogidas tanto en el texto como al final del trabajo. Teniendo en cuenta las características culturales y maneras de hacer distintas de los contextos socio-políticos en los que se ha desarrollado este trabajo, hemos querido respetar las distintas maneras de referenciar y manejar las referencias bibliográficas tanto en el contexto español como brasileño. Respetando en todo lo posible la 7 edición de las normas APA se ha pretendido recoger también la idiosincrasia de las culturas académicas participantes en esta tesis internacional.

Introdução

Encontram-se na origem deste trabalho razões pessoais e profissionais que justificam meu interesse em produzi-lo. Antes de anunciá-las, é importante ressaltar que essas razões se confundem porque todas elas me constituem como pessoa e como pedagoga. Trabalho com algo que me dá bem-estar, que eu amo e que me permite participar na construção de uma educação mais humanizadora. Os interesses apresentados são acompanhados pelos mais diversos tipos de sentimentos que formam minha carreira pessoal e profissional construída ao longo de um período de tantos anos.

A opção de ingressar no curso de Pedagogia aos 17 anos foi motivada pela experiência com jovens como professora-alfabetizadora. Essa experiência me fez entender que cada pessoa aprende de acordo com suas condições individuais. A 'forma' como aprendiam alimentava meu interesse sobre os processos de ensino relacionados à aprendizagem das pessoas. Durante os quatro anos do curso, mantive meu interesse no assunto ao mesmo tempo em que confirmava minha motivação para trabalhar na formação pedagógica de professores da rede pública. Sabia que os cursos de formação (incluindo os de curta duração) se tornariam espaços privilegiados para reflexão sobre um trabalho de ensino respeitoso com as condições individuais do aluno.

Este pensamento se concretizaria em um curso de pós-graduação em educação para jovens e adultos. Estava já graduada em Pedagogia e era professora concursada dos governos estadual e municipal. Ali fui aluna de Paulo Freire e a partir de suas contribuições encontrei apoio para realizar um trabalho centrado na ética e no respeito ao saber das pessoas. Aprendi o significado da 'pedagogia da autonomia', quando percebi que em minha prática, diferente do que imaginava, não estava presente o princípio básico desta pedagogia: o diálogo crítico.

Enquanto estudava sobre as necessidades de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, refletia sobre os conhecimentos pedagógicos necessários para entender e atender essas necessidades. Além dos conhecimentos teóricos aportados, a permanência no curso reforçou minha atuação como coordenadora de cursos de formação pedagógica para docentes. Nesses

espaços de formação, compartilhamos com nossos pares o conhecimento aprendido enquanto, coletivamente, estávamos desenvolvendo cadernos pedagógicos que ministravam aos jovens e adultos.

Essa experiência levou à necessidade de aprofundar estudos sobre o tema da avaliação da aprendizagem. Resignifiquei esse conceito através das contribuições de alguns especialistas que orientaram essa produção pedagógica. Passei a entender que a escolha por um modelo de avaliação de aprendizagem acaba revelando as ideias sobre as pessoas, sociedade e sobre o papel da educação em meio a essa relação dialética (Freire, 1987). Entendi que uma prática avaliativa que não respeita o conhecimento do alunado é resultado de um conceito de educação que nega a condição da pessoa enquanto ser histórico, corresponsável por seu percurso acadêmico (Freire & Shor, 1986).

O registro histórico indicado justifica-se para ilustrar uma reflexão que me levou a centrar minha atenção no tema da avaliação da aprendizagem, durante os cursos de formação docente, atuando como técnica pedagógica para as secretarias municipal e estadual de educação.

Após mais de 15 anos das primeiras experiências, recebi o convite para atuar como pedagoga na *Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (POLI)*, instituição centenária de Ensino Superior. Sem perder o interesse no tema da avaliação, me propus a tentar entender o contexto de atuação dos mais de 150 professores e sete coordenadoras e coordenadores de curso (em sua maioria com formação em engenharia). Desde a minha chegada à POLI, participei da elaboração de diferentes ações relacionadas ao pedagógico. Revisei os indicadores de desempenho do alunado e ouvi diferentes declarações sobre as práticas avaliativas desenvolvidas. As experiências vivenciadas nos dois primeiros anos na instituição reforçaram meu interesse na questão da formação e avaliação docente.

A natureza das razões que justificam a existência deste trabalho de pesquisa também justificou a opção de utilização da metodologia de pesquisa-ação. A perspectiva da construção

coletiva e colaborativa foi muito adequada aos meus interesses profissionais (para reflexão sobre o desenvolvimento acadêmico dos professores e suas respectivas práticas avaliativas) e pessoal (para reflexão sobre o compromisso uns dos outros, uns com os outros e com a própria instituição) e do grupo comprometido com o processo.

Aqui reside a principal relevância do estudo que representa, significativamente, a expressão de um movimento na direção de uma mudança educacional e cultural em uma instituição. A extensa literatura sobre o tema da avaliação da aprendizagem no contexto universitário aponta para a importância do compromisso próprio do professorado em melhorar a aprendizagem e a educação oferecida pela própria instituição, o contexto de sua atuação. Assim, pensar e fazer avaliação envolve tomar decisões sobre procedimentos que, por sua vez, só terão sentido se puderem influenciar o ensino-aprendizagem, objetivando sua correção e melhoria (Saul, 2008). Esse princípio, juntamente com a constatação de que a "marca autoritária" que caracteriza a avaliação baseada nos paradigmas utilizados e vividos na instituição, resultam em práticas avaliativas excludentes.

Tema e identificação do problema

A origem deste estudo também está em uma das reuniões convocadas pela Coordenação de Graduação no segundo semestre letivo de 2012. O professorado presente refletia sobre as atividades avaliativas promovidas em suas aulas. Diante de poucos resultados animadores, o grupo apontou os fatores relacionados a um desempenho acadêmico insatisfatório representado pela taxa excessiva de reprovação do alunado. Entre os fatores mencionados, a metodologia avaliativa foi destacada como elemento comum à maioria: o uso de intermináveis listas de cálculos que visavam treinar o alunado para exames formais que, por sua vez, também eram outras listas de cálculos igualmente longas e tediosas.

Presente naquela reunião, percebi algo curioso: o professorado parecia insatisfeito com suas respectivas práticas. Ele parecia assumir que não tinha conhecimento pedagógico para oferecer outra metodologia e avaliar a aprendizagem. Quando indaguei sobre o assunto, um deles respondeu que, como engenheiro de formação e pouco consciente da natureza dos processos de ensino-aprendizagem, era possível que as práticas avaliativas (pedagógicas) vivenciadas não atendessem às necessidades de aprendizagem do alunado. Concluiu dizendo que tomava como referência as práticas de suas ex-professoras e ex-professores, tentando desenvolver em suas aulas os modos e formas vividos por ele, quando era aluno da mesma instituição.

Ao final da reunião, um pequeno grupo preocupado com suas respectivas práticas avaliativas (incluindo aquele professor) sugeriu a realização de reuniões sistemáticas coordenadas por esta pedagoga (eu) para realizar um estudo sobre o tema em questão. A proposta alimentou meu interesse em realizar pesquisas sob este assunto. Quando questionado, o grupo concordou em participar de um estudo mais profundo que acabou se tornando o processo de pesquisa aqui apresentado.

Um princípio importante iria nortear a pesquisa: a compreensão compartilhada por todos de que o ato de avaliação deveria ser inseparável do ato pedagógico e a avaliação da aprendizagem seria a forma de transformar atos de ensino e aprendizagem em atos produtivos e satisfatórios (Luckesi, 2011). Esse princípio encontrava eco no conceito de avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem formativa e emancipatória (Albuquerque & Oliveira, 2009; Saul, 2010) por defender que a criação de alternativas de ação é resultado do empenho das pessoas envolvidas com o ato educativo. Para Albuquerque e Oliveira (2009), a prática de avaliar a aprendizagem a partir de uma abordagem formativa e emancipatória é realizada quando as instituições e pessoas se preparam para desvendar, desconstruir e reconstruir, fazendo rupturas paradigmáticas, qualificando o processo avaliativo e a participação.

A partir dessa abordagem, a avaliação não se limita à pesquisa da construção do conhecimento por cada aluno, além disso, é a partir dessa construção que todas as pessoas se envolvem e se beneficiam. Aqui é gerada uma lógica com as contribuições de Santos-Guerra (2006) – "(...) a escola tem que aprender para saber e para saber ensinar, para saber a quem ensina e onde ensina" (e-118) – e Bolívar (2007), "(...) a melhoria da educação passa, como linha prioritária de ação, através da reconstrução das escolas como organizações educacionais e como locais de formação e inovação não apenas para os alunos, mas também para os próprios professores." (e-165).

A partir dessas concepções, o grupo admitiria que a ausência de conhecimento pedagógico relacionado ao trabalho docente, como não respeitar as condições de aprendizagem do alunado, poderia implicar o desenvolvimento de práticas avaliativas contrárias às perspectivas indicadas por Saul (2010), Luckesi (2011) e Albuquerque e Oliveira (2009). Além disso, como escola de Ensino Superior de engenharia, o grupo sabia que os professores, em sua maioria engenheiras e engenheiros, tinham pouco ou nenhum conhecimento pedagógico.

É aqui que reside o problema que dá luz ao desenvolvimento desta pesquisa: emerge de situações reais e é identificado por pessoas pertencentes ao próprio contexto. Este estudo tem sido motivado pela necessidade de um professorado disposto a pesquisar a própria prática de avaliação da aprendizagem. Inquieto e insatisfeito com os resultados obtidos, esse professorado se propusera a construir uma proposta coletiva de avaliação do aprendizado a partir da análise de sua própria cultura avaliativa.

Baseou-se nas seguintes questões: **como são estabelecidas e vividas as práticas avaliativas de aprendizagem na instituição objeto de estudo? Qual é a participação do professorado e do alunado no ato educativo?** A partir daí, foi definido como problema de pesquisa: *como a implementação de uma nova metodologia de avaliação de aprendizagem afeta o desenvolvimento acadêmico das pessoas de uma instituição universitária brasileira.* E como

objetivo final deste trabalho: *descrever o processo de construção e a implementação da metodologia de avaliação da aprendizagem com uma abordagem formativa e emancipatória, realizada por um grupo de professores de uma escola de Ensino Superior de engenharia no Brasil.*

Para abordar a importância que esse tema tem no Brasil, lembramos que hoje, muito mais do que em outros tempos, não podemos falar sobre o Ensino Superior afastado dessa discussão sendo estabelecida a nível internacional. Um novo cenário foi gerado mobilizado por organismos internacionais que se concretizam nos acordos que exigem a reestruturação das instituições de ensino em termos de organização e estratégias administrativas e pedagógicas (Lima, 2015; de Oliveira Silva, 2015; Sordi, 2019).

Colocando-se nesse cenário e se comprometendo com essa demanda, o Brasil aprova em 25 de junho de 2014, a Lei 13.005 sobre a implementação *do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024* (ABMES, 2018). Com o emblema "planejando a próxima década", o *Ministério da Educação*, exercendo seu papel de coordenador federal, publica este documento que é resultado de um processo de construção coletiva que vem ocorrendo há um longo período para alcançar a reestruturação do Sistema Nacional de Ensino.

A publicação do PNE tem gerado um movimento significativo coordenado por diferentes órgãos e instituições que se preocupam em vincular as metas propostas à superação dos principais desafios identificados. Entre os eventos ocorridos, outra edição do *Fórum Nacional do Ensino Superior* (Serra, 2015) foi realizada em 2015 para discutir as perspectivas da universidade pública brasileira no âmbito do PNE. Seu relatório, em síntese, apresenta a inovação, a interdisciplinaridade e a internacionalização como os desafios mais importantes e entre os obstáculos destaca o conservadorismo institucional, a atuação docente e gestão institucional (ABMES, 2018).

Sobre a atuação do professorado, a literatura aponta para dois espaços que são considerados como possíveis espaços formais de desenvolvimento profissional do docente universitário: formação inicial e formação continuada. No campo da legislação brasileira, os responsáveis pela formação inicial são os processos institucionais de formação profissional (cursos de graduação e pós-graduação) necessários para o exercício da profissão reconhecida legal e publicamente (da Cunha, 2013). A formação contínua está sujeita às iniciativas das instituições e sistemas de ensino, oferecidas ao professorado que participa espontaneamente (fazendo cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento) ou obrigatórios (associados à carreira profissional) (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; Reis Goulart, 2013; Ribeiro, 2019).

A produção de estudos sobre o tema da ação docente revela que as universidades expressam sua preocupação com a preparação pedagógica ao promover o debate sobre os elementos constituintes do trabalho docente. Para Almeida e Garrido Pimenta (2014), quando o professorado é convidado a refletir criticamente sobre os conceitos envolvidos no exercício de sua profissão, ele vê que lhe falta alguma compreensão do conhecimento de natureza pedagógica. Estudos mostram que a constatação dessa falta de preparo científico e conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem tem impulsionado iniciativas em torno da formação e desenvolvimento profissional (Miranda-Costa et al., 2017; Soares & da Cunha, 2010).

Estas iniciativas não podem perder de vista que a sociedade está demandando a atuação de “(...) profissionais preparados e mais comprometidos com a atividade complexa de acompanhar, estimular, e orientar a aprendizagem e desenvolvimento das qualidades humanas que consideramos mais valiosas de cada um dos cidadãos, em cada nova geração” (Pérez-Gómez, 2010, p.17).

Para atender à perspectiva apresentada por Pérez-Gómez (2010), a formação do professorado pode ser assumida como uma configuração composta por três dimensões:

profissional (os fundamentos da formação – inicial e continuada – se unem aos requisitos profissionais); *peçoal* (a compreensão das circunstâncias do trabalho e os fenômenos envolvidos com a atividade e com as pessoas envolvidas) e *organizacional* (condições de viabilidade da atividade). Essa configuração é resultado de um movimento conhecido como ‘concepção ecológica da formação docente’ que defende o desenvolvimento de uma cultura profissional que permita aos professores atuarem como agente de mudança, capazes de enfrentar situações problemáticas que lhe permitam saber como, porquê e para quê atuar (Almeida & Garrido Pimenta, 2014).

Para não perder de vista os desafios apresentados pelo *Fórum Nacional de Ensino Superior de 2015* (observado acima) é necessário que as instituições de ensino sejam configuradas como “(...) contexto privilegiado para aprimorar processos de melhoria, cujos propósitos se relacionam tanto com a produção de mudanças, quanto com o desenvolvimento da capacidade institucional de geração de processos de autoconstrução, planejamento, aprendizagem organizacional e ação estratégica” (Rodríguez-Gómez & Gairín-Sallán, 2015, p. 76).

Segundo essa demanda, o grupo de professoras e professores da escola de engenharia de Pernambuco (Brasil) mencionado, foi orientado para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua própria ação de formação. É nesse espaço que o tema da avaliação tomou um lugar importante, como resultado de um processo de pesquisa que seria a origem dessa tese de doutorado. Alguns aspectos que fortaleceram nossa iniciativa foram:

1. *Fortalecimento da ação do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI)*. De caráter novo para uma instituição de formação para engenheiras e engenheiros (gerenciado por engenheiras e engenheiros). O NAPSI é um núcleo de apoio para a Coordenação Central do Graduação. Assume, essencialmente, o papel de colaborar com a criação de estratégias comprometidas com a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Atualmente, executa 10 projetos, todos de natureza pedagógica. É responsável pela promoção da formação continuada dos professores, através das reuniões pedagógicas semestrais. Eu mesma fui responsável pelo desenvolvimento do projeto NAPSI e desde sua criação, em 2012, estou à frente de sua coordenação.

2. A necessidade de promover uma mudança nas práticas avaliativas na instituição. A situação identificada nos discursos do corpo docente desde os primeiros encontros pedagógicos promovidos pelo NAPSI e comprovadas através dos altos índices de reprovação em disciplinas acadêmicas.

3. Incentivo à criação e socialização contínua de práticas avaliativas inovadoras promovidas pelo professorado.

4. Institucionalização de espaços de formação pedagógica continuada.

5. Formação de grupo de estudo sobre o tema avaliação de aprendizagem de adesão voluntária. A primeira reunião do grupo contou com a presença de cinco professores que decidiram ser chamados como um grupo de estudo de avaliação (GT Avaliação) assumindo o compromisso de se reunir uma vez por mês.

Estrutura e conteúdo da tese

A obra está estruturada em três blocos. O primeiro é o marco teórico dedicado à revisão das contribuições que sustentam as discussões sobre o objeto estudado. Está organizado em três Capítulos. No Capítulo 1, Desenvolvimento acadêmico dos *professores universitários*, partiu-se do princípio de que para descrever o processo de construção e a implementação da metodologia de avaliação da aprendizagem de uma abordagem formativa e emancipatória, faltava começar identificando essas pessoas que estão dentro do contexto e o conhecimento sobre a natureza de suas ações. O Capítulo resulta de uma revisão da literatura sobre dois aspectos considerados básicos nesta pesquisa: a identidade do professorado e seu desenvolvimento acadêmico. É

necessário anexar uma reflexão sobre a formação pedagógica a partir de três perspectivas: o *profissional* (base da formação inicial ou contínua); o *peçoal* (entendendo as circunstâncias da realização do trabalho docente e os fenômenos envolvidos com a atividade e com as pessoas envolvidas) e o *organizacional* (condições de viabilidade da atividade docente).

O Capítulo 2, *Avaliação nos processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior*, é considerado essencial para a compreensão do objeto desta tese, uma vez que reside em: a implementação de uma metodologia de avaliação de aprendizagem *sob uma perspectiva formativa e emancipatória*. A primeira parte tenta provocar a reflexão sobre as *tarefas de ensinar e aprender* a partir de alguns achados resultantes de estudos sobre processos de ensino-aprendizagem no contexto do Ensino Superior. A segunda parte se dedica à promoção de uma revisão por diferentes marcos teóricos e conceituais em torno do tema da avaliação educacional, focando a atenção nos processos avaliativos da aprendizagem a partir de uma perspectiva formativa e emancipatória no contexto da Educação Superior. O objetivo é construir a base para uma compreensão da avaliação e aprendizagem a partir de uma perspectiva formativa e emancipatória.

Cerramos este primeiro bloco com o Capítulo 3, *Contexto, antecedentes e desenho da formação do professorado universitário para a inovação avaliativa*, que se dedica à reflexão sobre contextos, antecedentes e desenho da formação do professorado universitário desde a perspectiva da inovação. No primeiro apartado, considerando o contexto universitário, se destacam alguns elementos que podem ser considerados como favorecedores ou obstaculizadores da inovação educativa, onde se propõe uma reflexão a respeito a estes elementos, considerando que constituem um passo importante em direção a mudança e a melhoria da educação.

A segunda seção é dedicada ao tema da formação docente, resgatando achados sobre as abordagens e orientações identificadas na literatura consultada. Algumas definições sobre o

propósito de formação são adicionadas a importantes reflexões sobre o papel das pessoas formadoras e assessoras responsáveis por sua abordagem e implementação. Por fim, para ilustrar as contribuições indicadas, a terceira seção *apresenta* projetos de formação de docentes.

No segundo bloco temos dois Capítulos para compor o marco metodológico da pesquisa. Capítulo 4, *Questões e objetivos* de pesquisa, que se dedica ao problema e objetivos da pesquisa, localizado em um contexto universitário que exige mudanças abrangentes no papel do professorado. O Capítulo 5, *Questões metodológicas*, é dedicado à descrição do desenho e desenvolvimento do processo de pesquisa proposto e é estruturado de acordo com os elementos envolvidos no procedimento metodológico desenvolvido e de acordo com as fases estabelecidas. A pesquisa-ação é usada como método para abordar o objeto de estudo de tal forma que permite investigar uma determinada realidade coletivamente. Algumas características da metodologia de pesquisa-ação no contexto educacional são reconhecidas para mostrar o sucesso dessa opção para este estudo como: ela é constituída a partir da prática; é participativa e colaborativa; natureza metodológica flexível, e sugere um novo papel de pesquisador (Thiollent & Colette, 2014; Murillo Torrecilla et al., 2011; Zeichner & Diniz-Pereira, 2006).

O terceiro bloco é evidência empírica, discussão, conclusões alcançadas através do trabalho e recomendações e limitações do trabalho. Por isso, está incluído no Capítulo 6, *Resultados*, que se dedica à apresentação dos principais resultados obtidos com a pesquisa. O processo de pesquisa tem sido apresentado em fases, que por sua vez foram organizadas em diferentes momentos ou etapas, compostas de intenções e objetivos que são concluídos de acordo com o objetivo geral. É dessa forma que os resultados apresentados são, de acordo com o desenvolvimento de cada momento e fase.

O Capítulo 7, *Discussão de resultados e conclusões*, encerra o documento com discussões conclusivas sobre os resultados mais significativos desde os objetivos que nortearam essa pesquisa. O Capítulo 8, *Recomendações e Limitações do Estudo*, destina-se às

recomendações sugeridas a partir dos achados encontrados, bem como dos limites identificados, abrindo perspectivas de desenvolvimento para outras pesquisas.

Por fim, são apresentadas referências bibliográficas e anexos que fornecem informações adicionais ao que está contido no texto. Em relação às referências bibliográficas, fica aqui o registro de como elas foram coletadas tanto no texto quanto no final da obra. Levando em conta as características culturais e formas de fazer diferente dos contextos sociopolíticos em que este trabalho vem sendo desenvolvido, queríamos respeitar as diferentes formas de referenciar e gerenciar referências bibliográficas tanto nos contextos espanhol quanto no brasileiro. Respeitando o máximo possível, a 7ª edição das normas da APA também tem como objetivo coletar as idiossincrasias das culturas acadêmicas participantes desta tese internacional.

Capítulo 1
Desarrollo académico del
profesorado universitario

El hecho de describir el proceso de construcción y puesta en práctica de la metodología de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y emancipador exige la identificación de estas personas dentro del contexto y así mismo, ahondar en el conocimiento sobre la naturaleza de sus actuaciones.

Es con esta intención que el Capítulo 1 estará dedicado al profesorado universitario, como personas que ejercen una función relevante en la construcción y ejecución de la metodología evaluativa según el propósito de este trabajo. Las cuestiones orientadoras de este Capítulo están relacionadas con dos aspectos considerados básicos en el estudio de esta investigación: la constitución de la identidad docente y, su desarrollo académico y profesional.

1.1. Marco conceptual de la identidad del profesorado

El campo conceptual de la construcción identitaria de la persona es complejo porque diferentes marcos epistemológicos aportan perspectivas diversas que históricamente han fundamentado los estudios sobre el tema. La literatura es amplia exigiendo tomar decisiones respecto a los objetivos que nos llevan por un camino u otro. Esas ideas resultaron de la búsqueda de referentes que reforzaron nuestro reconocimiento en cuanto a la relevancia del tema para comprender mejor cómo se constituye la identidad del profesorado universitario.

Sin embargo, las perspectivas aquí presentadas parten de nuestro entendimiento de que la identidad de la persona es construida a lo largo de su existencia y a partir de los cambios recurrentes de su interacción en los diversos contextos sociales. Coincidimos con Paulo Freire (2004) que considera la condición incompleta de la persona, que se forma mientras integra y dialoga con la sociedad y con otras personas. Partiendo de este principio dirigimos la mirada sobre la constitución de la identidad del profesorado, rescatando algunos estudios que apuntan

perspectivas teóricas que fundamentan una reflexión que consideramos importante para esta investigación.

1.1.1 Identidad psicosocial

En Brasil, los estudios sobre el tema de la identidad docente desde la perspectiva psicosocial hacen referencia a los postulados de Antonio Ciampa. Sobre el concepto, Ciampa (1989) entiende que la identidad docente es la resultante de la intersección entre la historia personal, el contexto histórico y social, y los proyectos creados. Y eso ocurre porque el conocimiento respecto a sí mismo se da gracias al reconocimiento recíproco de las personas identificadas a través de un grupo socialmente constituido. En cuanto a ser social, viene impuesto por el carácter dinámico y cambiante atribuido a su identidad. Cada posición ocupada determina a la persona de forma que su existencia se concreta como una unidad de las múltiples determinaciones o representaciones asumidas por cada persona.

En su estudio sobre la formación de la identidad docente, Gomes-Vitória (2015) plantea que esta identidad es moldeada a partir de la comprensión de que la práctica docente es una práctica social. Entiende que la profesión docente, insertada en unos períodos y contextos determinados, se constituye a partir de las exigencias impuestas, o sea, se transforma en función de las demandas sociales vigentes. Visto así, la identidad docente se configura como un proceso de metamorfosis que se da mediante la transformación de las personas a consecuencia del constante movimiento social.

En esta línea de pensamiento, Teno (2013) relaciona el creciente interés de las personas estudiosas sobre el tema de la formación de la identidad del profesorado con la actual (y también creciente) demanda por la mejora de la calidad de la enseñanza. Señala que los estudios de Ciampa, así como de los de otros representantes de la psicología social, se configuran como una

referencia para la comprensión de fenómenos ligados a la relación entre la persona y el objeto, la profesionalización y la formación de la identidad. En su trabajo sobre la docencia y la identidad del profesorado en formación, Teno (2013) resalta la relevancia de las contribuciones de estas personas expertas para el proceso de reflexión respecto a la condición de ser docente, reconociendo que la construcción de la identidad es un fenómeno resultante de los papeles que el profesorado ha representado históricamente y sigue representando.

Sobre la palabra *representación*, es considerada como un término clásico en la Filosofía y en la Psicología, y destacada en los trabajos de Serge Moscovici (Silva, Dias & Pimenta, 2014). Su trabajo inauguró los estudios sobre la teoría de las representaciones sociales que, según el propio autor, se trata de un concepto un tanto difícil de definir:

Las representaciones sociales son entidades casi intangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. (...) la realidad de las representaciones sociales es fácil de captar, el concepto no lo es (Moscovici, 1979, p.27).

Las representaciones sociales son elaboraciones simbólicas que resultan de las interacciones sociales y se recrean a través del tiempo. “Son de orden cognitivo, dado que los individuos no son pasivos frente a la información que reciben del grupo, sino que ellos construyen significados y teorías sobre la realidad, en una vinculación dialéctica entre lo individual y lo social” (Alonso-Sáez, 2015, p.62). El estudio sobre las representaciones posibilita un entendimiento de la forma en que las personas construyen e interpretan el conocimiento sobre la realidad y, cómo estos impactan en sus actitudes y comportamientos en los problemas cotidianos.

Silva, Dias y Pimenta (2014) se apoyan en la teoría de las representaciones sociales para comprender que la persona no está predeterminada y sin construir, sino que los significados de las cosas están por elaborarse y relaborarse mientras se interacciona socialmente con ellos. Las representaciones sociales constituyen un saber práctico –un sentido común– que orienta la

conducta y la comunicación de la persona. Afirman que estas ideas contribuyen significativamente a los estudios sobre el profesorado por permitir reflexionar sobre la construcción de la identidad docente, de forma que sea también posible comprender las necesidades profesionales de estas personas.

Así mismo, los estudios de Fonseca (2017) respecto a la construcción de la identidad del profesorado en formación, tuvieron el objetivo de examinar los procesos de construcción identitaria del futuro docente a partir de las representaciones sociales que orientan la forma como perciben y comprenden el trabajo. Concluye que emanan de las voces participantes la identificación del profesorado como personas constituidas por una 'heterogeneidad' en un proceso de '(trans)formación' continua. Entre otros hallazgos, identificó que la motivación por la docencia resulta de la relación entre las imágenes sociales de la profesión, las experiencias estudiantiles vivenciadas y el proyecto personal.

1.1.2 Identidad sociológica

La complejidad que define el concepto de identidad es resultante del reconocimiento de la multiplicidad de las dimensiones implicadas en la construcción identitaria del individuo –personal, cultural, social, profesional- (Elías, 2011). En función de este reconocimiento, entre algunos estudios sobre el tema de la identidad docente destacan las contribuciones del sociólogo francés Claude Dubar por resaltar la construcción de la identidad según una concepción relacional. “Desde su perspectiva, la identidad implica un proceso de interacción complejo que se construye desde los sujetos, pero no de manera individual, sino en interacción con otros significantes en contextos históricos y socialmente estructurados” (Elías, 2011, p.3).

Para Alonso-Sáez (2015) al definir la identidad desde una perspectiva compleja, Dubar le aporta “(...) una doble transacción: la identidad, es una identidad para sí, pero también es una

identidad para los otros” (Alonso-Sáez, 2015, p.60). Resalta que esta teoría ha sido influenciada por las ideas del también sociólogo Pierre Bourdieu, que es citado en diferentes investigaciones relacionadas con el tema de la identidad docente.

En todas ellas [investigaciones] se invoca el concepto que este autor denominó *habitus* y describió como el proceso de convertirse en profesor, de asumir la profesión como propia, de aprender sus reglas básicas de pertenencia e incorporar el saber y el saber hacer; señalando también cómo todo esto es una construcción identitaria que no se produce de repente, sino que es procesual (Alonso-Sáez, 2015, p.61).

Estas ideas se expresan en el estudio de Faria y Souza (2011) que atribuyen a Dubar la comprensión de la identidad como el resultado del entremezclar los procesos relacional y biográfico. El centro del análisis sociológico de la identidad, según Dubar, destaca por entender que la identidad social está marcada por la dualidad entre estos dos procesos y la relación dialéctica establecida entre ellos. Resulta ser un movimiento de tensión permanente entre los *actos de atribución* (lo que dicen los demás sobre la persona, denominada por Dubar como ‘identidad virtual’) y los *actos de pertenencia* (cuando la persona se identifica con las atribuciones recibidas, en un proceso de adhesión a las ‘identidades atribuidas’). La tensión resulta de la oposición entre lo que se espera que la persona asuma, y el deseo de la propia persona para asumir determinadas identidades.

Sousa (2013) en su tesis sobre la constitución organizativa de la identidad docente rescata las contribuciones de Dubar y aporta que, entre la identidad construida por sí y la identidad conferida por el otro, emerge un campo de posibilidades donde se desarrollan todas las estrategias identitarias que constituyen a la persona. Entre todas estas, también se configura la identidad profesional que está inicialmente marcada por la salida de la fase escolar y por el ingreso en el mercado de trabajo. El movimiento recurrente de este proceso genera en una

identidad cargada de las proyecciones que la persona construye sobre sí, relacionadas con el recorrido y la formación profesional (Dubar, 2012).

El trabajo de investigación llevado a cabo por Sampaio (2010) respecto a las marcas de la identidad docente se apoya en los estudios de Zygmunt Bauman. Para este sociólogo las nuevas configuraciones de la modernidad han relegado la identidad a un carácter revocable, negociable, basado en factores decisivos instituidos por las tomas de decisiones, los caminos recorridos, y por la forma en que la persona actúa en medio de la determinación por mantenerse seguro.

Para Sampaio (2010) las aportaciones de Bauman le permiten afirmar que la identidad docente está construida y ‘negociada’ en los más diferentes contextos sociales -escuela, familia, universidad, cultura docente y discente– de donde resultan las diferentes expectativas y promesas de gozo y realización. Analizar esta identidad pasa por dar la debida atención a las marcas que cada contexto imprime en la subjetividad del profesorado, considerando que el proceso de construcción y negociación de las diferentes identidades son cambiantes y están significativamente implicadas en el posicionamiento asumido por el profesorado como persona.

Stuart Hall está citado en la literatura por sus trabajos sobre sus estudios culturales y Hora da Silva (2016) lo referencia en su investigación sobre los procesos de socialización y formación de la identidad docente. Señala que Hall apunta la existencia de innumerables ‘arreglos identitarios’ resultantes de la variedad de *identidades* que dialogan entre sí según los cambios y las necesidades culturales, políticas, sociales, biológicas de cada persona en un determinado contexto histórico. Su concepto de identidad está relacionado con el entendimiento de las ‘identidades culturales’, hay aspectos de las identidades de la persona que surgen de su pertenencia a las diferentes culturas (étnicas, lingüísticas, religiosas, etc). Concluye, de acuerdo con Hall que es difícil ofrecer una definición concluyente sobre lo que es la identidad, visto que se trata de un concepto complejo en el que se ven implicados diferentes factores.

En este apartado se ha intentado señalar algunos de los aportes teóricos utilizados en las investigaciones respecto a la identidad docente a partir de la perspectiva sociológica. Desde el punto de vista de las investigaciones citadas, los estudios de Dubar (sobre la construcción de la identidad según la concepción relacional), de Bauman (sobre el proceso de construcción y negociación de las identidades) y de Hall (sobre las identidades culturales) ofrecen fundamentos para comprender la constitución de la identidad docente. Sus aportaciones permiten considerar que esta constitución es dinámica y resultante de los diferentes confrontamientos llevados a cabo por el profesorado frente a los cambios y búsquedas de diferentes formas de identificación, con respecto a su contexto de actuación.

1.1.3 Identidad narrativa

El reconocimiento del abordaje autobiográfico como perspectiva metodológica para los estudios en el campo de la educación ha contribuido a la difusión de las investigaciones en torno al tema de la profesión docente. De acuerdo con Matos (2016), la aceptación progresiva del uso de este abordaje metodológico se justifica por reconocer que las 'historias de vida' constituyen un potencial elemento favorable para profundizar en el conocimiento del profesorado. Admite que, pensar o investigar sobre la profesión docente pasa por asumir que el acto de enseñanza posee un carácter personal. Para aclarar esta afirmación se cita a Novoa (citado en Matos, 2016, p. 63) para además afirmar que es imposible separar a la persona del *profesional* en una profesión implicada con valores y compromiso personal.

Para Alonso-Sáez (2015) la perspectiva narrativa (o autobiográfica), proveniente de la Filosofía y de la Antropología, es muy utilizada como base teórica y metodológica en los estudios sobre la identidad docente. Bajo esta perspectiva, la identidad está relacionada con "(...) una narración autobiográfica que emerge de las transacciones que se producen entre el sujeto y el

medio en un determinado contexto” (Alonso-Sáez, 2015, p. 66). Así como Alonso-Sáez, también García-López (2014), Merino-Guerrero (2015) y Vélazquez-Oliveira (2016) utilizan esta perspectiva y señalan los aportes del filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur como referencia al concepto de identidad narrativa. Sobre la idea de identidad propuesta por este autor, González-Valerio y Rivara (2012) comentan,

La identidad propuesta por este filósofo francés no es dada, previamente constituida, ni una forma fija del conocimiento, sino que se trata de una identidad que se construye a través de un proceso, es, por ende, una identidad móvil y dinámica. Las dos principales categorías empleadas para dar cuenta de la identidad y del sí mismo son el *ídem* y el *ipse*¹, las cuales entran en el juego constante de interrelación entre lo fijo y lo móvil que da lugar a la construcción de la identidad (González-Valerio & Rivara, 2012, p.339).

En su tesis sobre la configuración de la identidad docente, García-López (2014) sitúa “(...) la narrativa como vía metodológica para la interpretación de los discursos que configuran el quehacer docente” (García-López, 2014, p.1). Parte del presupuesto de que la identidad docente se constituye a través de las relaciones y de las acciones humanas y, siendo así, considera la importancia de “(...) comprender los discursos constituidos en el contexto sobre la identidad humana, así como aquellas prácticas que se realizan día a día con las experiencias y vivencias narradas desde el espacio escolar por los propios docentes (...)” (p.2). Argumenta que su opción por la narrativa como vía metodológica se ha dado al reconocer que cada docente, en cuanto a que es persona, está marcada por historias y recuerdos que constituyen y favorecen la

¹ En palabras de Ricoeur (1986): “Nos encontramos con un problema en la medida en que siendo *idéntico* tiene dos sentidos que se corresponden respectivamente con los términos latinos *ídem* e *ipse*. Según el primer sentido (*ídem*), idéntico quiere decir extremadamente parecido (en alemán: *Gleich*; en inglés: *same*, *sameness*) y, por tanto, inmutable, que no cambia a lo largo del tiempo. Según el sentido (*ipse*), idéntico quiere decir propio (en alemán: *eigem*; en inglés: *proper*) y su opuesto no es diferente, sino *otro*, *extraño*. (pp.341-342)

comprensión sobre sí, sobre los compromisos con la profesión docente y con las otras personas que comparten el mismo campo educativo.

Centrándose en comprender los 'rasgos básicos de la configuración identitaria de profesores de secundaria', Merino-Guerrero (2015) se dispuso a utilizar la biografía-narrativa en favor de "(...) la búsqueda de los mecanismos que participan en la construcción y reconstrucción de la identidad docente" (p.1). Asume por supuesto que la interpretación de las historias de vida narradas por las propias personas ofrece condiciones para entender los mundos subjetivos de estas personas informantes, rescatando los rasgos identitarios que confirman la personalidad docente.

Con esta misma perspectiva, Vélazquez-Oliveira (2016) dirige su mirada sobre la construcción de la identidad docente, cuestionando la relación entre esta construcción y la biografía escolar de estudiantes y de profesorado. Para su constructo teórico, además de citar las contribuciones de Paul Ricoeur respecto al concepto de identidad narrativa, señala los aportes de Antonio Bolívar por pensar en las trayectorias autobiográficas del profesorado: "(...) la historia de vida, y la propia identidad personal, no es más que la reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos..." (Citado en Vélazquez-Oliveira, 2016, p.58). Basándose en estas ideas, la autora apunta que "(...) la investigación biográfica contribuye a la comprensión de un contexto social por la vía interpretativa de historias individualizadas".

Moura (2015) contribuye al mejor entendimiento de esa constitución identitaria cuando destaca un aspecto importante implicado en esta construcción que es el contexto de actuación del profesional. Ahí se establecen las interacciones que generan la 'cultura profesional', comprendida como "(...) patrimonio de conocimientos que aseguran la sobrevivencia del grupo (...)" (Moura, 2015, p.46) y consolidada por las personas que comparten aquel espacio. Para Moura lo mismo ocurre con el profesorado: su identidad profesional está ligada a la forma como comprenden, individual o colectivamente, la profesión que ejercen. Resalta que las características

profesionales docentes son compuestas en la relación “(...) interdependiente entre la constitución histórica y objetiva del ser docente” (p.46).

Vanegas-Ortega y Fuentelara-Jara (2019) promueven una reflexión acerca de esta construcción refiriéndose a la ocurrencia de dos procesos: la *identificación* y la *identización*. Sobre el primero comentan que sentirse perteneciente a un grupo compartiendo sus creencias y quehaceres posibilita que el individuo se *identifique* como profesional igual que sus pares. Además, a pesar de compartir estas creencias, se decide solamente por algunas para adoptarlas y seguirlas, marcando así su propia *identidad* vivenciando el proceso de *identización*.

Esa es una reflexión que previamente fue promovida por Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (2001) que así justifican la ocurrencia de una identidad profesional del profesorado transitoria. Las demandas sociales y profesionales promueven cambios a lo largo de la carrera, generando ‘tensiones’ por las que pasa el docente en su relación con los pares y consigo mismo. Esos autores afirman que la construcción de la identidad profesional, a partir de la perspectiva presentada, está basada en una concepción de la identidad profesional que no puede ser reducida a una identidad socialmente compartida por un grupo, considerando que existe una articulación entre el proyecto personal, el proyecto educativo de las personas y con quien actúa. Además, esa articulación también puede implicar proyectos nacionales y locales.

La literatura consultada para producir este texto es sólo una pequeña representación de la variedad de estudios en torno al tema de la identidad docente desde el enfoque narrativo. Entre los marcos teóricos en los que se apoyan, se encuentran los aportes del francés Paul Ricoeur, como referente en los estudios sobre la identidad narrativa. Esta perspectiva, a veces considerada como una ‘vía metodológica’, puede configurarse como un elemento potencial para la interpretación de los discursos reveladores sobre el quehacer docente. Las consideraciones apuntadas respecto a la perspectiva narrativa se unen a las dos anteriormente señaladas

(psicosocial y sociológica) para cumplir con el intento de situar la relevancia de estos abordajes en las investigaciones sobre el profesorado universitario.

1.2. Desarrollo profesional y académico del profesorado universitario

El tema de este apartado recoge una diversidad de certezas y contradicciones recurrentes de las comprensiones respecto a la importancia misma de la docencia en la universidad (Araujo, 2013; Avalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010; Escudero-Muñoz, 2011; Vanegas-Ortega y Fuentelara-Jara, 2019; Zabalza-Beraza, 2009). Pensar en el desarrollo académico y profesional del profesorado universitario pasa por reconocer que son diferentes las perspectivas teóricas utilizadas para las respectivas comprensiones sobre la definición de identidad docente que, a lo largo del Capítulo, se pretende analizar (Caballero, 2009; Ciampa, 1989; Dubar, 2012; García-López, 2014; Moura, 2015; Moscovici, 1979; Sampaio, 2010; Sousa, 2013; Teno, 2013).

Sin embargo, nos parece, así como nos hacen reflexionar Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) que tenemos que exigir un perfil docente que se torne: *persona culta*, integrándose a la categoría de intelectuales; *profesional técnico*, competente en los conocimientos específicos requeridos por la profesión; *artesano* eficiente, capaz de generar recursos favorables al aprendizaje efectivo del alumnado; *profesional reflexivo*, que no pierda la oportunidad de reflexionar sobre su praxis; *actor social*, comprometido con las demandas sociales vigentes y, por último,

como guía a esta arquitectura de la perfección no podemos olvidar la necesidad de que los profesores sean (seamos) personas maduras, equilibradas, sensatas, capaces de orientar adecuadamente el desarrollo personal de nuestros estudiantes. No es fácil cumplir con eficacia una misión tan poliédrica y exigente (Zabalza-Beraza & Zabalza Cerdeiriña, 2011, e-124).

Cada una de estas características merecería un estudio considerando que utilizan dimensiones que van mucho más allá de lo obvio. No es nuestro propósito. La intención primera fue alertar en cuanto a las exigencias actuales sobre la persona que se ha decidido por la docencia por otros motivos (basándose en sus experiencias estudiantiles, por ejemplo) y que se encontró con un campo conceptual específico. Seguimos señalando algunos de los elementos que constituyen este campo al que nos acercamos; al proceso que la literatura denomina *Desarrollo profesional académico y profesional del profesorado*.

1.2.1 Apuntes de una trayectoria identitaria

Para seguir con el intento de identificar al profesorado universitario dentro de su contexto y ahondar en el conocimiento sobre la naturaleza de sus actuaciones, se propone un recorrido por la trayectoria de la profesión docente en Brasil. Esta rápida incursión se justifica por la importancia de promover un rescate histórico de la construcción de las identidades profesionales del profesorado, de forma que sea más fácil comprender como se configuran actualmente.

1.2.1.1 El profesorado catedrático

En 1808 se instala en Brasil la sede de la Monarquía Portuguesa, y este hecho marca históricamente la oferta de la Enseñanza Superior. Los establecimientos educativos, dirigidos por los militares, preparaban a los burócratas para actuar en el Estado (Cunha, 2000). Fueron creadas escuelas aisladas (las cátedras) que, posteriormente serían aglutinadas y transformadas en facultades y universidades (Romanelli, 2007). Con ello se inauguraba una identidad profesional del profesorado universitario brasileño: el catedrático.

Los estudios de Fávero (2000) sobre el régimen de las cátedras en Brasil nos aportan elementos importantes para esta investigación. Posibilitan identificar los departamentos en que se estructuran las universidades actualmente, características históricas que las transformaron en 'espacios estancos', burocrático-administrativos e impeditivos para una producción colectiva, que es así como la autora define las cátedras otrora.

El origen del término *cátedra* hace referencia a las sillas (*cadeiras* en portugués) que acomodaban a los maestros posicionados físicamente en un plano superior al alumnado. Están relacionadas con el propio origen de la universidad en la Edad Media, cuando los regentes asumían amplios poderes "(...) conviviendo intensamente con sus alumnos y discípulos, leyendo los libros, haciéndoles repetir y coordinando los debates con destreza de argumentación" (Fávero, 2000, p.1). Con la llegada de la Familia Real Portuguesa a Brasil, D. João VI determina la creación de las '*cadeiras*' de Anatomía y de Cirugía en los estados de Rio de Janeiro y Bahia, consideradas por Cunha, (2000) como embriones de las Facultades de Medicina que serían creadas posteriormente.

Años después, con la implantación de las cátedras para los cursos jurídicos, los estatutos que los reglamentaban determinaban que los nombrados gozaran de los mismos privilegios y honras que también gozaban los catedráticos de la Universidad de Coímbra, como ejemplo: la *propiedad* y el derecho de perpetuidad en el cargo. Ese régimen ha perdurado por más de dos siglos en la enseñanza superior pública, y ha sufrido pocas modificaciones desde su inauguración en territorio brasileño. Las reformas educativas implantadas a lo largo de ese período acrecentaron al régimen la exigencia de un concurso como prerrequisito al cargo, además de su carácter vitalicio que permaneció inalterado por mucho tiempo.

Con distintos saltos en la historia se llega al inicio del siglo XX. En 1931 fue aprobado el Estatuto de las Universidades Brasileñas (1932-1961) también conocido por la historia como la Reforma de Francisco Campos por haber sido éste su titular. Esta Reforma procuró estructurar

la universidad, tanto su campo administrativo como didáctico. Esta decisión reforzó el autoritarismo del profesorado catedrático dándole derecho jerárquico y privilegiándole frente a los demás (Barreyro & Rothen, 2008; Fávero, 2000).

El cuerpo docente estaría constituido, en términos generales, de profesores catedráticos, uno para cada asignatura del curso, de auxiliares de enseñanza (jefes de clínica, jefes de laboratorios, asistentes o preparadores) y de libres-docentes. Los privilegios catedráticos comprendían la perpetuidad y la inamovilidad del cargo, ambas garantizadas después de 10 años de ejercicio y aprobación en concurso de título. Los auxiliares de enseñanza, indicados por el catedrático, de quien deberían gozar confianza, estarían obligados a someterse al concurso de libre-docencia, bajo pena de despido (Cunha, 2000, p.166).

Desde la perspectiva de la construcción de la identidad profesional docente en Brasil, el régimen de cátedra ha marcado significativamente la historia de la Enseñanza Superior. Ser una persona catedrática hasta finales de la década de 1960 (que es cuando el cargo fue extinto) era ejercer la autonomía con relación a la institución y quizá, al propio estado (Barrozo-Teixeira & Callegaro-Tambara, 2013). Para Graciani (1982) la cátedra en Brasil fue considerada como un 'departamento administrativo' y su legítimo representante era el único responsable del departamento y de las y los docentes que la constituían. La cátedra podía estar comprendida por un conjunto de docentes de un área de conocimiento bajo la supervisión del catedrático o catedrática, como persona única con poder decisorio.

Teixeira (1989) en su análisis sobre la historia de la Educación Superior en Brasil, hace referencia al catedrático y a la congregación (colegiado universitario) como órganos detentores del poder de enseñar. De los dos dependía la calidad (o su falta) de la enseñanza. Afirma que podrían faltarles casi todo, pero, poder no les faltaba porque era importante mantener el *status quo*. Resalta la necesidad de reconocer la existencia de los competentes catedráticos que hicieron de sus cátedras 'organizaciones' eficientes. Además, también señala la existencia de

aquellos que fueron nombrados sin concursos, los interinos en régimen *pro tempore* y los 'fundadores', que ejercían la cátedra con 'displigencia'.

Sin intención de rescatar los intereses políticos que sustentaron los privilegios a los catedráticos por tanto tiempo en Brasil, es cierto afirmar que eso ha ocurrido en beneficio de los intereses de un grupo minoritario. Nuestra intención se limita al registro histórico de un marco de referencia en la constitución de la identidad profesional del profesorado universitario. Expresiones que otrora caracterizaban a un catedrático –individualización; centralización y autoritarismo– parecen seguir inraizadas en las paredes de algunas instituciones centenarias, componiendo su cultura institucional e influenciando las relaciones entre el profesorado.

1.2.1.2. El profesorado de carrera

Seguimos con la perspectiva de señalar los recortes de la trayectoria de la construcción de la identidad profesional del docente a partir del marco legal brasileño. Como ya se ha señalado, esa opción nos permite acercarnos al entendimiento de la forma como el profesorado universitario percibe a sus pares y, a sí mismo, a partir de las creencias y las normas que constituyen una cultura consolidada a lo largo del tiempo. Es importante resaltar que estos recortes históricos no se revisan con la intención de discutir el tema del desarrollo profesional del profesorado universitario brasileño porque eso se tratará un poco más adelante. Refleja tan sólo su ubicación histórica, y a partir de la legislación educativa, los marcos significativos para tal desarrollo.

La década 1960 fue el escenario para la implantación del fraccionamiento estructural en las universidades en Brasil: las decisiones antes tomadas por la propia universidad pasarán a ser responsabilidad de los órganos superiores externos, como por ejemplo la selección, contratación y denominación de su propio funcionariado. La creación del régimen de dedicación exclusiva y la ubicación de la carrera profesional del magisterio en el ámbito de la legislación del trabajo, son

aspectos relevantes en esta construcción identitaria (Pereira-Martins, 2002; Romanelli, 2007). Vemos aquí el principio de la implantación de la *carrera docente* y lo definimos como un marco más en la trayectoria de la construcción de la identidad profesional docente en Brasil (Carvalho de Souza, 2008).

Estas medidas resultaron de la implantación de la Ley Nº. 5.540 de 28.11.1968 que establecía que las universidades debían asumirse como una estructura orgánica con base en los departamentos reunidos. El Art.33, § 3º llama la atención porque determina la extinción de “(...) la cátedra o ‘cadera’ en la organización de la enseñanza superior en el País” (Brasil, 1968). Fávero (2000) resalta que la implantación del régimen departamental generó muchas resistencias y cita algunas de ellas: *catedralización* del departamento; excesos de departamentos; y dificultades del profesorado en cuanto a la integración propuesta. Sobre la ley en cuestión, es reconocida como la que legitima la Reforma Universitaria de 1968, y que para Monte (2016) ha dado origen al modelo de Educación Superior que sigue en vigor en Brasil, estableciendo también las bases de la Carrera Docente del Magisterio Superior.

Un dato relevante: un informe sobre la situación de la universidad brasileña fue elaborado antes de la promulgación de la Reforma de 1968 por el consultor Rudolph Atcon (1966). Los datos identificados fueron el resultado de las visitas técnicas realizadas a más de 40 universidades. Esa acción es producto de las articulaciones entre el Ministerio de la Educación y Cultura, y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Sobre el contenido referente al profesorado, dicho informe se caracteriza por tener información deficiente para actuar en la formación en el nivel superior, además destaca como deficitaria por sus condiciones de trabajo (Fávero, 2000).

Los docentes, en general, eran pésimamente remunerados para desarrollar la función en el magisterio superior, lo que obligaba, a aquellos que se aventuraban en la labor docente, al acumulo del trabajo en otros locales, hecho que contribuía con la baja calidad del trabajo desarrollado por ellos en las universidades públicas. (Monte, 2016, p. 838)

Para Monte (2016, p. 838), “(...) esa nueva dinámica reduciría la posibilidad de contacto entre los docentes de concepciones teóricas diferenciadas”. Desde una mirada crítica, considerando que Brasil se encontraba bajo la administración de un régimen militar dictatorial, la estructura departamental surgida vendría a desmovilizar el cuerpo docente. Es importante destacar que se centraba en un clima de tensión instalado en toda sociedad, principalmente en los espacios considerados como propicios para las manifestaciones en favor de la democracia y de los derechos humanos. Los actos en favor del silencio forzado y de la desarticulación de la ciudadanía eran estimulados, y el régimen departamental favorecía esa política al promover una desarticulación natural de la población.

Promulgada la Reforma Universitaria, fue instituido un Grupo de Trabajo de la Reforma Universitaria que en principio se encargaría de promover la “(...) eficiencia, modernización, flexibilización administrativa y formación de recursos humanos de alto nivel para el desarrollo del país” (Brasil, 1968). El informe del Grupo presentaba un punto específico sobre el profesorado, estableciendo como medidas necesarias la fijación de principios que definiesen la ‘filosofía de la docencia universitaria’; y la reformulación del Estatuto del Magisterio de 1965 con una propuesta de creación de una carrera unificada para el Magisterio Superior (Monte, 2016). Concluí que la Reforma Universitaria de 1868 dejó un legado significativo por haber posibilitado la organización docente, y la construcción de una política de formación en el nivel de posgrado *stricto sensu*.

Pasados unos años, otras bases legales fueron implantadas. Actualmente está en vigor la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB-Ley 9.394/1996) y el Plan Nacional de Educação (PNE-Ley 13.005/14). En cuanto al tema en cuestión, la LDB establece que las universidades decidirán sobre el plan de carrera docente basándose en el Decreto 94.664/87 y en la Medida Provisoria 295/06 que determina cinco *clases*: auxiliar; asistente; adjunto; asociado y titular (sustituto del título de catedrático). Dentro de una misma clase existen las progresiones de nivel y, entre una clase y otra, las promociones. En cuanto al PNE, una de sus metas establece

la elevación de calidad de la Educación Superior y la ampliación de la proporción de maestros y doctores en efectivo ejercicio.

Los debates en torno a la implantación de una carrera docente han tomado cuerpo, resultando diferentes publicaciones de leyes y decretos que no necesitan ser presentados aquí. Lo más significativo de esta discusión se da en comprender la Reforma Universitaria de 1968 como el marco decisorio para la implantación de la Carrera del Magisterio del profesorado universitario brasileño de las instituciones públicas y privadas que está en vigor hasta los días actuales.

1.2.1.3. El profesorado-profesional

A diferencia de los dos últimos apartados, éste se dedica a promover una reflexión respecto a la identidad del profesorado que ejerce una profesión de forma paralela a la práctica docente, a veces, privilegiando la primera en detrimento de la acción docente. La historia revela que esa característica se encuentra en el origen de la propia universidad cuando, entre otros profesionales, se les dejó a los juristas el derecho sobre las cátedras en las primeras facultades brasileñas (Cunha, 2000; Barreyro & Rothen, 2008; Fávero, 2000). El tema del profesorado-profesional nos llama la atención por ser nuestro campo de estudio una escuela de ingeniería que mantiene en su cuerpo docente una cantidad significativa de docentes que actúan como profesionales de la ingeniería, asumiendo esa opción como la 'primera' profesión.

Sánchez-Núñez (2003) en un artículo sobre el profesional de la ingeniería y la docencia universitaria llamaba la atención sobre los aspectos implicados en lo que él denomina 'problemática del profesorado de carrera tecnológica'. Entre los puntos señalados, destaca: "(...) la escasa formación pedagógica del profesorado, el alejamiento entre el docente y el discente, y la conveniencia de que el profesorado tenga experiencia profesional" (p.303). Aunque se trate de

un trabajo producido hace casi dos décadas, sigue siendo muy actual por presentar también las 'características básicas' que acreditan la definición del profesional de la ingeniería y la docencia: la doble función; la insuficiente experiencia profesional; el desequilibrio entre la investigación y la docencia; y la carencia de formación pedagógica. No necesitamos ir muy lejos para encontrar actualmente en las universidades un profesorado con estas características.

Sobre la *doble función* rescatamos el estudio de Medeiros (2019) que también ha desarrollado una investigación respecto a la identidad profesional del profesorado de ingeniería. Buscó responder si el profesorado participante entendía su identidad como profesional de ingeniería o como profesorado. Los datos identificados concluyeron que muy pocos consiguen conciliar las dos funciones y, en consecuencia, tampoco consiguen identificarse como profesorado. 'Son' profesionales que 'están' como docentes y que, además, actúan en el mercado de trabajo por ser esa una profesión más atractiva que la docencia. Finaliza su estudio constatando que el ingeniero no está preparado para la docencia.

Ese estudio nos remite a Zabalza-Beraza (2009), por promover una reflexión sobre la comprensión de la enseñanza como una profesión especializada, comenta que el profesorado universitario está siendo llamado a ser especialista en su campo de estudio. Coincidimos con este autor cuando destaca que no se puede negar la importancia de tener como docente universitario a una persona experta en su campo profesional de forma que aporte a la clase comprensiones minimalistas sobre un tema específico. Sin embargo, su *identidad doble* le exige que comprenda que, "(...) ser profesor, como ser químico, requiere de competencias propias y diversificadas. Se puede ser bueno en una de ellas y mediocre en la otra. Y eso es porque ambas poseen su propio marco de condiciones y exigencias" (Zabalza-Beraza, 2009, p. 75).

Araujo (2013) también nos aporta algunas contribuciones al afirmar que el ejercicio de dos profesiones provoca un doble desafío: mientras el profesorado-profesional es convocado para compartir de sus saberes técnicos en favor de la formación de nuevas y nuevos profesionales;

debaten sobre los cambios sugeridos por una nueva cultura profesional docente que les exigen una actitud de aprendizaje permanente. Para Araujo, hace falta que estas personas abandonen una práctica caracterizada por el aislamiento en la profesión (se refiere a cirujanos-dentistas), pasando a interactuar con el resto de docentes que constituyen la universidad.

Con el propósito de aproximar las áreas de educación y salud, de Oliveira Silva (2015) buscó identificar las razones que justifican la inserción del profesional de la enfermería en la actividad docente y constató que las personas entrevistadas se remitieron a las experiencias estudiantiles en las diferentes fases. La investigación implicó a 10 personas trabajadoras en dos instituciones de Enseñanza Superior brasileña. Posteriormente al análisis de los resultados, le llevaron a concluir que estas personas enfermeras-profesoras construyen la identidad profesional docente a lo largo del tiempo y entienden la relación de las dos profesiones como acciones indisociables.

De Oliveira Silva (2015) resalta que la identificación con una u otra área depende del momento o del espacio de actuación, pero niegan identidades diferentes. Atribuye esa identificación a la participación histórica del enfermero en el proceso de institucionalización de la enseñanza de la enfermería en el momento que se organizaron los primeros cursos, los currículos y las coordinaciones, siendo estos factores relevantes en la propia constitución de la actuación de la persona enfermera como profesora. Relata que las personas entrevistadas creen que los conocimientos teóricos y prácticos de enfermería les proporcionaron mayor seguridad, sin desprestigiar la importancia de los saberes didáctico-pedagógicos.

Finalmente, se cree que los estudios señalados contribuyen a promover una reflexión en cuanto a la construcción de la identidad del 'profesorado-profesional'. Lejos de querer marcarlos como tal no se puede negar la presencia, en el seno de las universidades, de profesionales no licenciados que han decidido, por diferentes motivos, ejercer la docencia. Sin embargo, el tema de la profesionalidad docente ha ganado cuerpo en las últimas décadas haciendo emerger de las

discusiones certezas en cuanto a su especificidad. En estos profesionales incide la demanda de los cambios resultantes de las reformas educativas y la urgencia por la formación de personas que mejor correspondan a los anhelos sociales.

1.2.2. Los roles académicos del profesorado universitario

Visto desde otra perspectiva y de acuerdo con Badia, Monereo y Meneses (2011), la constitución de la identidad profesional docente es la resultante de los roles académicos, las concepciones, las estrategias, los procedimientos y los sentimientos que alimentan el quehacer profesional. Sobre los roles académicos, foco de nuestro interés, se podría decir que se corresponden con “(...) el conjunto de atribuciones sometidas al ejercicio docente que se expresan a través de diferentes ‘roles profesionales’ más significativos: docente especialista de su campo de estudio, profesional de su campo de competencia, y gestor universitario” (Badia, Monereo y Meneses, 2016, p.5.649). A continuación, se realizan aportaciones referentes a cada uno de estos roles.

1.2.2.1 Docente especialista de su campo de estudio

A pesar de las contribuciones anteriores respecto a la construcción de la identidad del profesorado universitario, éstas no fueron suficientes para contestar a dos preguntas que podrían dirigir la redacción de este apartado: ¿Qué actividades caracterizan el quehacer de un docente universitario? Y ¿Sobre qué precisa especializarse? Para contestar y reflexionar sobre esas preguntas dedicaremos las próximas líneas.

Para empezar citamos un trabajo publicado por Bain (2007) resultado de una investigación sobre “Lo que hacen los mejores profesores de universidad”. Su estudio buscaba identificar el quehacer del profesorado que ha logrado éxito junto a sus estudiantes. Se utiliza el verbo ‘ayudar’

para posicionar el lugar del profesorado en este proceso: el profesorado ayuda y el alumnado aprende. Siendo así, que la primera actividad que señalamos entre los 'quehaceres' docentes es: contribuir al aprendizaje del alumnado.

Esa es una reflexión también promovida por Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011) cuando explican un perfil del profesorado (muy común, infelizmente) que llega a clase, suelta las informaciones que él mismo ha decidido como necesarias, para marchar enseguida. No le importa prepararse y mucho menos "(...) organizar un proceso complejo de oportunidades diferenciadas de aprendizaje profundo y supervisar el itinerario personal que va siguiendo cada uno de los estudiantes en ese proceso" (e-1265). Esa sería la actitud de un profesorado que no reconoce la docencia como un campo científico constituido de *saberes*. De aquí identificamos otro quehacer: prepararse para enseñar.

En cuanto a la práctica de la enseñanza en sí, para Bain (2007) los resultados indicaron que las y los participantes en la investigación intentaron crear metodologías que promovieran en el alumnado la sensación de mantener el control sobre su recorrido formativo. Esa opción parecía ser el eje fundamental. Sin embargo, buscar nuevas y adecuadas metodologías exigirá conocimientos respecto a los procesos de aprendizaje. O sea, exigirá del profesorado una actitud de estar en proceso de formación continua.

Las metodologías atractivas y adecuadas serán eficientes cuando vayan acompañadas de una metodología evaluativa coherente con la propuesta. O sea, evaluar bien es también un *quehacer* para el que el profesorado que debe especializarse. Estamos de acuerdo con Luckesi (2018) cuando afirma que el acto de enseñar está comprometido con la condición de que el alumnado necesita aprender para 'estar y actuar' en el mundo. Desde esta perspectiva, comprende el acto de evaluar como el de investigar la calidad del aprendizaje del alumnado, sabiendo que los datos identificados deberán implicar nuevas decisiones en favor de la mejora del propio acto de enseñar.

Otro *quehacer* docente se rescató de los estudios de Nóvoa (2017). Sobre el que nos llamó la atención por los cambios educativos resultantes de las exigencias actuales de la sociedad, resalta que la configuración de la escuela que conocemos tiene los días contados. Hoy, más que nunca, emergen iniciativas que abren espacios para la creación de nuevas posibilidades educativas. Para Nóvoa, la apertura de las instituciones al espacio público de educación es una de estas posibilidades, demandando al profesorado un *quehacer* nuevo: aprender a intervenir como docente. Explica: "(...) ser profesor es conquistar una posición en el seno de la profesión, pero, es también tomar posición, públicamente, sobre los grandes temas educativos y participar en la construcción de las políticas públicas" (p.1130). Habla de una postura crítica frente a las demandas sociales que exigen una toma de decisiones sobre el proyecto educativo donde se pretende actuar.

Enseñar exige tener consciencia de la existencia de *saberes* específicos, así lo afirma Freire (2004), que invita al profesorado a pensar sobre los *quehaceres* que caracterizan la enseñanza que se propone para educar en favor de la transformación e inclusión de todas las personas en la sociedad. Entre los muchos *saberes* anunciados por el autor, existe uno que debería encontrarse en la esencia propia de la acción docente: *respetar los saberes del alumnado*. Esa es una actitud que refleja los presupuestos teóricos que se basan en la práctica del profesorado porque es mucho más que un *quehacer*, se trata de un principio que orientará todos los demás. Prepararse científicamente para elegir las metodologías adecuadas de forma que se pueda contribuir mejor en el aprendizaje del alumnado, y eso pasa por reconocer que esa persona está formada con saberes previos que le son queridos.

Finalmente, a partir de las perspectivas presentadas se concluye que ejercer la profesión docente pasa por estar disponible para ser investigadores de su propia práctica. Los aportes insertados coinciden con el entendimiento de un *quehacer* docente pautado en la necesidad de una formación continua, una búsqueda incesante por la mejora de la enseñanza ofertada. La

literatura lo destaca como el profesional que establece su práctica pedagógica como objeto de estudio (Bozu & Canto-Herrera, 2009; Freire, 2004; Luckesi, 2018; Saul, 2010). Para ejercitar ese *quehacer*, el profesorado tendrá que ejercitar la competencia de investigar que de acuerdo con Zabalza-Beraza y Zabalza-Cerdeiriña (2011), "(...) tiene más que ver con la posibilidad de documentar adecuadamente los procesos que realizamos, de analizar las evidencias recogidas y de ser capaz de someter a control las hipótesis que nuestra experiencia cotidiana nos sugiere como plausibles" (e-2414).

1.2.2.2. Docentes como investigadores

La universidad se ha tornado en un espacio de producción y de difusión del conocimiento científico. Esta manera de entender la universidad está consolidada históricamente y por ello, se le atribuye al docente el rol de investigador o investigadora de forma que cualquiera que se adentre en este contexto estará sometido a la presión por contribuir con la producción y difusión de los nuevos saberes producidos entre las paredes institucionales.

Visto desde una mirada crítica, el término presión está relacionado con el posicionamiento que ocupa cada institución en el *ranking* de universidades, clasificándolas como mejores o peores centros de formación a partir de sus indicadores de producción científica o técnica. Para Zabalza-Beraza (2004) esta condición convierte a la universidad en un sistema profesional peculiar afectando de forma directa en la elaboración de la identidad profesional docente: "(...) no es de extrañar que nosotros, profesores universitarios, tendamos a construir nuestra identidad profesional en torno a la producción científica o a las actividades productivas que generan mérito académico y que redundan en beneficios económicos y profesionales" (p.106).

Con la misma intención de justificar la investigación como uno de los roles académicos atribuidos al profesorado universitario, Salvá y Nascimento (2017) resaltan que esta presión es

el resultado de los cambios que se producen en la organización y de la gestión de las instituciones de Enseñanza Superior, a consecuencia de las reformas educativas promovidas en los últimos años provocadas debido a los cambios operados en el mundo del trabajo. Destacan que el productivismo académico impulsado por los indicadores de evaluación externos promovió considerables repercusiones al desviar la atención del profesorado universitario de su actividad primera: el ejercicio docente. La evaluación académica a partir del criterio de titulación y de publicación promovió el distanciamiento entre la docencia y la investigación comprometiendo tanto la propia formación docente como la calidad de la enseñanza ofertada.

Por otro lado, y en defensa de quién está detrás de la lógica de la productividad científica del profesorado, se encuentra la condición de indisociabilidad entre la investigación, la extensión y la enseñanza que se ha de garantizar en la universidad. En nombre de esta indisociabilidad, el profesorado está siendo llamado a desarrollar nuevas competencias en la forma de establecer la investigación como eje de la producción del conocimiento. Sin embargo, esta lógica es diferente de la lógica mercantilista antes apuntada, esta nueva producción es la resultante de una enseñanza basada en el diálogo con el alumnado. Se trata pues, de un cambio de paradigma educativo; de una ruptura con un modelo que definía a la persona docente como la única protagonista del acto educativo.

1.2.2.3. Docentes como gestores

En su estudio sobre el lugar del personal docente universitario en la gestión, Rodrigues (2015) resalta que éste es más un espacio de actuación que exige del profesorado competencias que aún no fueron desarrolladas. Afirma que cuando alguien se adentra en la carrera del profesorado universitario precisa considerar que le serán exigidos diferentes saberes correspondientes a los diferentes roles que precisará asumir.

Sin embargo, mientras Rodrigues (2015) identifica esos roles también resalta la carencia de conocimientos y de formación pedagógica que caracteriza al docente universitario. Con esta perspectiva y de acuerdo con da Cunha (2010), se apunta que la carrera docente en la Enseñanza Superior pasa a estar comprendida como una acción formativa constituida por diferentes oportunidades de aprendizaje que se concretan durante el propio ejercicio de las nuevas atribuciones. En cuanto a la preparación para estos ejercicios, los intercambios de ideas y conocimientos entre pares se basan en procesos de interacción que generan los aprendizajes que se necesitan para ejercer los roles asumidos.

Para Rodríguez-Pulido y Aguiar-Perera (2015), el profesorado universitario está asumiendo un triple rol: docente, investigador y gestor donde para algunas de estas atribuciones recibe orientación antes de iniciarse y para otras, no. El estudio llevado por ellos en España permitió que concluyesen que,

los gestores universitarios acceden a la gobernanza universitaria en determinados momentos de su vida profesional, a través de diferentes vías, por múltiples motivos, y que además, se encuentran a lo largo del período de gestión, con variadas situaciones que les han permitido extraer una serie de aprendizajes derivados de la misma y reclaman la necesidad de formación. (Rodríguez-Pulido & Aguiar-Perera, 2015, p.67)

En Brasil ocurre lo mismo, la figura del gestor universitario casi siempre emerge del cuerpo de su profesorado. Comúnmente empieza por asumir una coordinación de curso, después la dirección de departamento, o de campus, hasta ascender al cargo de vicerrector/a o de rector/a. Los autores Vides da Silva, de Almeida Cunha, Binotto y Stradiotto Siquiera (2013) han reflexionado sobre el tema del proceso de 'convertirse en rector/a' y hacen ciertas constataciones: que la literatura nacional es escasa; que hay carencia de apoyo y asistencia en la conducción del profesorado a los cargos; y que hace falta la existencia de un programa de acompañamiento del proceso de transición de la carrera profesional a la del profesorado.

1.2.3. La formación pedagógica del profesorado.

El profesional de la educación está formado para desempeñar actividades de naturaleza pedagógica, dentro o fuera de la escuela. La Ley de las Directrices y Bases de la Educación Brasileña (LDB, Nº 9.394/96) asegura que esta formación debe propiciar fundamentos científicos y sociales de acuerdo con las competencias del trabajo; la articulación entre teorías y prácticas a través de prácticas orientadas y formación en servicio; y el aprovechamiento de formación y experiencias anteriores (Carvalho, 1998).

Sobre la formación inicial, continuada y la capacitación del profesorado (o profesionales del magisterio), ésta se da en régimen de colaboración entre el gobierno central, estatal y los municipios. El art. 65 de la LDB 9.394/96 excluye la obligatoriedad de una carga horaria mínima de prácticas orientadas para la formación inicial del docente de la Enseñanza Superior. El art.66 determina que la ‘preparación para el ejercicio del magisterio superior’ –ya no menciona ‘formación’– se dará en el nivel de posgrado, priorizando los cursos de maestría y de doctorado. En cuanto a la formación continua, ésta puede ser ofertada por los institutos superiores de educación.

En marzo de 2015 se realizó el Fórum Nacional de Educação Superior para discutir sobre los desafíos y las perspectivas de la universidad pública brasileña. Este evento objetivó identificar los límites y las perspectivas para las transformaciones necesarias con vistas a la ampliación de la participación de la universidad pública en las vocaciones económicas de cada región del país. Su informe-síntesis presenta como desafíos para las universidades: la innovación, la interdisciplinariedad y la internacionalización. También presenta como obstáculos para la superación de los desafíos: el conservadurismo; la carrera del profesorado poco flexible; la

gobernanza de las instituciones; el precario apoyo a la investigación; la calidad dudosa de la enseñanza básica y, la deficiencia en la educación en ciencias (Serra, 2015).

Los participantes del Fórum apuntaron que las universidades brasileñas, con intención de reestructurarse, necesitarían garantizar: autonomía; sustentabilidad financiera; acuerdos con sectores públicos y privados tanto nacionales como internacionales, y agenda de investigación interdisciplinar básica y aplicada. Recomendaban, más aún, que la universidad frente a este nuevo reto necesita tornarse innovadora y para que esto se concrete es imprescindible un ambiente favorable; un planteamiento de estrategias ejecutables; creatividad y, sin duda, gente 'capacitada' (Serra, 2015).

Desde su implantación, en diciembre de 1996, la LDB ha sostenido los planes nacionales, estatales y municipales de educación en Brasil. Se ha transformado en objeto de investigaciones y críticas de los estudios de las distintas partes del país. Ha recibido actualizaciones a través de leyes complementarias, decretos, revocaciones y vetos resultantes de las reivindicaciones, el análisis de expertos y las discusiones de la comunidad representativas en el ámbito educativo.

Como marco legislativo derivado de la LDB, el Plano Nacional de Educação (Ley 13.005/2014) constituye las actuales directrices educacionales en Brasil y reafirma que la preparación para la docencia en la Enseñanza Superior se realice en cursos de posgrado, prioritariamente en nivel de *stricto sensu* (maestría o doctorado). Sobre este tema se ha consensuado en la literatura en que ahí se encuentra una fragilidad legal que repercute en la práctica docente del profesorado universitario brasileño. Los conocimientos pedagógicos tan necesarios para el ejercicio del magisterio no reciben la atención necesaria, ya que están restringidos por una carga horaria mínima administrada en cursos cortos de posgrado.

Para Pimenta y Anastasiou (2002), la ausencia de exigencia de una formación pedagógica en la docencia de la Enseñanza Superior se justifica aparentemente porque este profesorado

posee el dominio de conocimientos específicos y por su habilidad en la investigación de su campo de conocimiento. Para compensar esta ausencia las instituciones imponen más rigor en la contratación de su profesorado exigiendo (cuando sea posible) la titulación máxima (doctorado). Después de contratado, el profesorado es estimulado por la institución, a través de incentivos económicos u otro tipo de acciones para que promuevan la mejora de su calificación, para seguir en la búsqueda de congresos y con otros mecanismos de formación (Calancanti-Valente & de Oliveira-Viana, 2010).

A diferencia del profesorado de la Enseñanza Básica, el profesorado universitario se construye mientras se desarrolla en la profesión que ejerce paralelamente. Esta 'lógica' orientó, y todavía orienta la práctica de la contratación de profesionales de la ingeniería, medicina, abogacía, arquitectura, etc, para dar clases y muchas veces, para sugerir la organización de los currículos de los cursos equivalentes (da Cunha, 2009). La legislación brasileña que reglamenta las bases de la educación refuerza esta lógica cuando expresa que la formación del profesorado se fundamenta en dos ejes: la asociación entre la teoría y la práctica, mediante la capacitación en servicio; y el aprovechamiento de las experiencias anteriores. Pinto y Oliveira (2012) citan un documento elaborado por la ANPED² que hace referencia al aumento de la búsqueda por los cursos de posgrado en las últimas décadas. La justificación que se da, según el informe, es que se debe a los incentivos en los programas de capacitación, los incentivos económicos, la valoración por la dedicación exclusiva y por los incentivos al desarrollo de las investigaciones (en el caso de instituciones públicas). Los estudios apuntan que, a pesar de todos estos incentivos, la formación para el ejercicio de la docencia universitaria permanece relegada a otro plano.

² ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação / Ministério de Educação.

Casarin (2012) rescata la resolución del Conselho Nacional de Educação ³ que trata específicamente de las competencias y habilidades exigidas al profesional de la ingeniería. Destaca que el documento no hace referencia a los saberes pedagógicos necesarios, o lo que es lo mismo, al perfil pretendido del docente responsable para contribuir y orientar la formación de la persona ingeniera. Finaliza, defendiendo la práctica de la formación en servicio para superar las limitaciones resultantes de una formación excesivamente tecnicista.

Ésta también es una preocupación expresada por un equipo de profesionales de ingeniería representados en la Associação Brasileira de Educação de Engenharia (ABENGE). El artículo 1º de su estatuto establece como una de sus finalidades la promoción de medidas que objetivasen la especialización y la mejora del profesorado. Desde su fundación en septiembre de 1973, la ABENGE promueve en sus congresos anuales la divulgación de estudios sobre el tema de la actuación de las personas ingenieras-profesoras.

Uno de estos estudios describe la preocupación de sus autores por discutir los aspectos que influyen en la construcción de la práctica pedagógica de las y los ingenieros-docentes de un curso de Ingeniería de Producción Civil. De la lectura de los resultados de las entrevistas promovidas, se extraen algunas constataciones que ilustran las consideraciones recogidas en este apartado: el amplio bagaje técnico que tiene el buen docente; enseñar es transmitir conocimiento; y, en el momento en que son cuestionados sobre la necesidad de los conocimientos pedagógicos, admiten que hacen falta cursos o momentos preparatorios para que alguien se convierta en profesor o profesora, pero que éstos no son imprescindibles (Pereira, Anjos, Dias, Nascimento, Pereira & Hetkowski, 2012).

³ Resolução CNE/CES 11, de 11 de Março de 2002. Instituí las directrices curriculares nacionales del curso de grado en ingeniería.

Las consideraciones señaladas permiten creer en la existencia de iniciativas en favor de la cualificación pedagógica del profesorado universitario. La literatura reconoce un significativo movimiento que defiende el camino contrario a las reformas educativas basadas en la búsqueda desenfadada por excelencia técnica (sin considerar su relevancia). Expertos en el tema en Brasil, como Fernandes (2009); Pimenta y Anastasiou (2002); Sordi (2019) y otros no menos importantes que han protagonizado estudios y fórums en torno de esta temática, justifican el desarrollo de investigaciones como ésta que aquí se concreta.

1.2.4. Los espacios de formación continua del personal docente universitario

En medio del escenario diseñado en el apartado anterior los espacios de formación docente pueden asumir dos relevantes significados: constituirse en una oportunidad de producción de un conocimiento específico y necesario para el ejercicio profesional, y también convertirse en espacios formados por personas dispuestas a ocupar un papel activo frente a la resolución de los conflictos resultantes de sus desafíos laborales.

Reconociendo las innumerables dimensiones que esto sugiere, en las próximas líneas se presentarán diversos estudios orientados a la formación pedagógica –inicial y continua-. Con este apartado, se reivindica la necesaria atención que debe ser dispensada al desarrollo profesional del profesorado universitario, dado que admitir que mientras este profesorado se instruye en su proceso formativo, está construyendo la trayectoria de su identidad docente. Da Cunha (2009) desarrolló una investigación en diversas instituciones brasileñas sobre el espacio de formación del profesorado de la Educación Superior y las razones que motivan su actividad docente. Constató con sus resultados que los programas de posgrado son alternativas de formación para la docencia, razón más que suficiente para justificar la mirada sobre la estructura curricular de estos cursos y sobre la conciencia de sus coordinadores respecto al papel que ejerce en el

proceso formativo de la persona docente, partiendo del principio de que los saberes docentes exigen una preparación académica.

Es necesario reconocer que la actividad es compleja, y que exige una cuidadosa preparación y consideración respecto a las diferentes condiciones de su ejercicio, por ello da Cunha (2009) sugiere que haya más rigor en la preparación del profesorado universitario. Apunta que, a diferencia de otros grados de enseñanza, la profesión paralela ejercida se ha constituido históricamente como la base de la formación de este profesorado que es contratado a partir de la idea de que quién sabe hacer también sabe enseñar. Esta afirmación lleva a otra: a que la búsqueda por la formación pedagógica es reveladora del protagonismo de la persona en favor de la construcción de su proceso formativo docente. Además, no se excusa a la institución de su responsabilidad en ofertar programas que atiendan a esta demanda.

Lima (2012) hace referencia al compromiso de las instituciones de Enseñanza Superior por definir principios y dar oportunidades de formación didáctica-pedagógica a sus docentes. Afirma que debe ser establecida una política de formación institucional interna que atienda a las directrices determinadas por el proyecto pedagógico en favor de la cualificación de las relaciones de enseñanza y aprendizaje. Recomienda, por tanto, que

La Universidad, en su papel principal de crear condiciones para que el pensamiento hegemónico sea repensado con cuestiones, como que es el escenario del ejercicio de la profesión académica, espacio donde discurre la acción docente y, también, en el cual se desarrolla la constitución de ser profesor –en el contexto de las acciones personales y de las condiciones colectivas del trabajo– y que, de una forma simbiótica, desempeña un papel fundamental en la constitución de la propia universidad. (Lima, 2012, p.100)

Ilustrando los aportes de Lima (2012), se presenta la iniciativa implantada en una institución universitaria de São Paulo: el programa de perfeccionamiento de enseñanza (PAE). Un recurso utilizado en favor de la mejora de la enseñanza, en la medida que contribuye con el proceso

formativo de las y los estudiantes de maestría y doctorado. Para Assunção (2015), el PAE describe el contexto del proceso formativo en el ámbito de la Educación Superior y constituye una estrategia de la universidad para mantener la calidad de la enseñanza ofertada a través de la formación pedagógica de su profesorado en cuanto a que están en proceso de formación académica. El programa finaliza con la preparación del futuro docente en el ámbito de los conocimientos didácticos-pedagógicos, permitiendo que se responda en cuanto a su actividad práctica, y a las diferentes demandas inherentes a la acción docente.

La investigación realizada por la autora objetivó comprender de qué modo el PAE contribuyó al proceso formativo del futuro profesorado universitario. Analizó 47 informes producidos por egresados del programa y, ya entonces, con profesorado formado y en activo. Concluyó que el programa era un espacio significativo de formación pedagógica ofertado en los cursos de posgrado de la institución. Destacó limitaciones de naturaleza estructural porque al final no se comprometieron con el valor atribuido a esta acción.

Iniciativas de otras universidades también podrían ser citadas como ejemplos de acciones institucionales en favor de la formación pedagógica docente y para reforzar la afirmación de Lima (2012), al decir que la institución es el escenario del ejercicio académico, como también es el espacio de constitución del ser docente. Se pueden corroborar las palabras de la autora al concluir que es en el seno de la dialéctica donde se forma el cotidiano académico del que emergen las cuestiones propias del hacer pedagógico constituyéndose en desafíos de superación para sus actores –profesorado y estudiantado– protagonistas efectivos del acto educativo.

1.3 Gestión del profesorado

En 1995 el Programa de Intercambio Universitario entre la Unión Europea y América Latina – ALFA (1998)- promovió en Santiago de Chile, un seminario sobre modelos de gestión docente

universitaria. La lectura del documento además permite reflexionar sobre los aspectos actuales. Un punto a destacar del documento es la afirmación de que en la Educación Superior la acción docente trasciende el aula y el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta afirmación lleva a otra: toda estrategia que mira el cambio, la innovación y la mejora de la calidad de la educación, debe ir más allá de la formación pedagógica del profesorado,

debe incluir además un conjunto de acciones con la finalidad de estimular, facilitar y considerar adecuadamente los cambios institucionales y las actitudes en todos los actores involucrados para lograr dicha mejora, en especial, requiere considerar la gestión. En otros términos, la gestión de la docencia es parte de la calidad y está supeditada a ella (ALFA, 1998, p. 26).

Este escenario es el reflejo de instituciones con autonomía y con perceptibles cambios en el rol de las y los docentes, que para Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán (2015) fueron impulsados por los vigentes procesos de descentralización y democratización. Estos autores llaman la atención sobre el necesario cambio cultural que debe asumir la institución que busca la mejora de la enseñanza en este contexto que impulsa la autonomía institucional. “La búsqueda de centros formativos de calidad parte de la convicción de que es posible crear, conservar y transformar la cultura, a pesar de que se requieran tiempos largos, para adecuarla a las nuevas exigencias” (p.75).

Hablan de la superación de una cultura marcada por el individualismo, ausencia de consenso y alta diferenciación conceptual hacia una cultura donde existe la creación de objetivos y sentimientos comunes que facilitarán la coordinación de las actividades. Con las aportaciones citadas se cuestiona sobre el perfil que debe presentar el profesorado universitario para atender a la expectativa del cambio cultural. Reflexionando sobre estas contribuciones y relacionándolas con el tema de este apartado se indaga sobre la forma de organización de una institución que

hace posible una actuación participativa de sus participantes, que mira el cambio cultural y la mejora de la enseñanza.

1.3.1. La estructura organizacional de la gestión del profesorado

La investigación documental y bibliográfica llevada por Freitas-Júnior et al. (2015) ayuda a ilustrar la temática aquí propuesta. Motivados por presentar un nuevo modelo de estructura organizacional desarrollado en una universidad pública brasileña, los autores hacen análisis críticos sobre los modelos tradicionalmente utilizados que se ponen en contra del cambio cultural mencionado anteriormente. Sistematizan estos modelos siguiendo una línea jerárquica desde 'abajo': el profesorado está agrupado por áreas afines, que son las que componen los departamentos que, a su vez, constituyen los centros.

Sobre las decisiones administrativas más importantes, los autores resaltan que éstas son tomadas siguiendo diferentes niveles: en primer lugar, la decisión pasa primero por los consejos de enseñanza e investigación; a continuación, por el consejo universitario, hasta llegar al rector. Aquí destacan que ese modelo administrativo anula o disminuye la participación efectiva de las personas del nivel jerárquico más bajo, y se caracteriza por ser un proceso decisorio centralizado.

Con este análisis crítico, Freitas-Junior et al. (2015) presentan el modelo organizacional de una universidad que busca romper con la estructura tradicional. Instalada en 2006, la nueva estructura significó la racionalización burocrática, la mejora de la comunicación interna y el aumento de la transparencia administrativa, garantizando la sostenibilidad del crecimiento institucional. Los departamentos fueron constituidos como unidades académicas organizadas por áreas de conocimiento, administrándose de forma autónoma, mediante un régimen propio (aspecto que diferencia este modelo del anterior). Las conclusiones de los autores dan algunas pistas: la adopción de las unidades académicas en sustitución de los departamentos aumentó la

eficacia de las actividades con el fin de atender a las exigencias de una sociedad basada en el conocimiento. Además, citan que hace falta un cambio cultural significativo referente al frágil compromiso de las personas gestoras y coordinadoras con el planteamiento estratégico institucional.

1.3.2. La gestión participativa

El Núcleo Docente Estructurante (NDE), según la información de CONAES⁴ N°04 de 17/06/2010, fue creado para calificar el desarrollo del profesorado en el proceso de concepción y consolidación de un curso de grado. Su primer registro está relacionado con la autorización de los cursos de Medicina y Derecho emitida por el Ministerio de Educação de Brasil, en febrero de 2007. Aún sobre su definición, el Informe CONAES alega que está formado por un grupo permanente de profesorado con liderazgo académico y con efectiva contribución institucional.

Constituido formalmente por los colegiados superiores (plenos de los cursos), el NDE se responsabiliza de la planificación del proyecto pedagógico del curso, su implementación, desarrollo y actualización. Desde el punto de vista de la autoevaluación institucional (razón primera de su creación), el NDE es para el CONAES un indicador de calidad de un curso de grado y un elemento de expresión del compromiso institucional con la mejora de la enseñanza. Es acertado pensar que favorece la participación del profesorado en procesos decisorios referentes a las actividades finales de la institución, además de promover cierto grado de autonomía en las unidades de educación.

⁴ CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

Para Vieira y Filipak (2015) la actuación del profesorado en los NDEs constituye un acto educativo, cuya participación es una importante oportunidad para que las personas docentes trabajen en equipo y excluyan comportamientos individualistas, además de proporcionar el desarrollo de habilidades de naturaleza democrática y la superación de actitudes de acomodación. Las autoras también resaltan que la instrucción normativa que legaliza los NDEs trata de esclarecer que sus atribuciones se diferencien de las funciones del colegiado del curso. Esto, posee un predominantemente carácter administrativo que asegura la fluidez en el desarrollo del curso, mientras el NDE se responsabiliza en el proceso de concepción, consolidación y continua actualización del proyecto pedagógico del curso.

Sin embargo, la eficiencia del NDE exige una reflexión crítica respecto al significado efectivo de la gestión. Corroborando las conclusiones de los autores, se afirma que todavía se necesita encontrar una forma para deconstruir los modelos utilizados por muchas de las instituciones brasileñas de Educación Superior y abrir un espacio para que el NDE consolide su actuación en las cuestiones decisorias respecto a la mejora de la enseñanza. Significa considerar que se señale un movimiento en dirección a la concretización del modelo de gestión que definen las organizaciones que aprenden cuando la ejecución de las tareas que sus participantes ejecutan de manera individual o colectiva mejoran constantemente, ya sea porque los procedimientos internos se mejoran y/o porque la interrelación entre los objetivos, los recursos y el sistema relacional se hace, a nivel organizativo, menos disfuncional.

A modo de conclusión

Dedicarse a la figura del profesorado universitario ha sido el principal objetivo que ha movido la escritura del Capítulo 1. El reconocimiento de este profesional como persona relevante en la construcción y ejecución de la metodología evaluativa planteada justificó la búsqueda de aportes

teóricos en torno a dos aspectos pertinentes: su *identidad y, su desarrollo académico y profesional*. Rescatamos referencias sobre la construcción identitaria a partir de diferentes perspectivas: psicosocial, sociológica, narrativa y profesional. La opción por esas y no otras, ha sido por coincidir con Freire (1996) cuando establece como principio de la constitución de la persona nuestro carácter ‘incompleto’, que nos condiciona a la integración y al diálogo con la sociedad y con las otras personas.

Bajo la perspectiva psicosocial, la identidad se construye heterogénea en un proceso de ‘(trans)formación’ continua. Además, las contribuciones de Claude Dubar resaltarán la naturaleza compleja que envuelve esa construcción identitaria a partir de una perspectiva sociológica. Las consideraciones apuntadas en torno a la perspectiva narrativa sumarán y contribuirán al entendimiento en cuanto a la importancia del abordaje autobiográfico como recurso metodológico en el campo de la profesión docente (Alonso-Sáez, 2015, García-López, 2014; Merino-Guerrero, 2015; Vélazquez-Oliveira, 2016). Los aportes de Paul Ricoeur permitieron comprender que la identidad del profesorado es transitoria y se constituye a través de las relaciones y de las acciones humanas.

Para discurrir sobre el tema del desarrollo profesional y académico del profesorado universitario utilizamos el rescate de la trayectoria de la profesión docente universitaria brasileña. La rápida incursión histórica permitió identificar tres aspectos que fueron considerados como marcos de esta trayectoria y que, además, siguen influenciando de una forma u otra el cotidiano de las instituciones. A partir de las contribuciones de Barreyro y Rothen (2008), Cunha (2000), Fávero (2000) y otros, entendemos que estos aspectos asumirán para esta investigación el rol de ‘identidades profesionales’. La primera identidad fue la del profesorado catedrático, caracterizada por una figura autoritaria y centralizadora; la segunda, inaugurada con la Reforma Universitaria de 1968, estableció la Carrera de Magisterio Superior; y la tercera, del profesorado-

profesional que le define como profesional con una *doble identidad* (Medeiros, 2019; Zabalza-Beraza, 2009).

También identificamos algunos roles académicos atribuidos al profesorado (especialistas de su campo de estudio, investigadores, y gestores) de forma que fue posible comprender que la construcción de su identidad también es resultante de las diferentes tareas que ejecuta (Badia, Monereo & Meneses, 2011).

Dentro del campo del desarrollo académico y profesional, el tema de la formación pedagógica confirma un espacio relevante y ampliamente discutido. En Brasil, las personas expertas destacan la fragilidad de la legislación que regula el ejercicio del magisterio superior y toma como un desafío la calificación pedagógica del profesorado universitario. Queda por dilucidar para los gestores la responsabilidad por oferta la formación inicial y continuada del profesorado, generando diferentes alternativas de acción (Da Cunha, 2009; Lima, 2012).

Finalmente, el Capítulo discute el tema de la gestión del profesorado para cumplir con el intento de identificar a este profesional en su contexto amplio de actuación. Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán (2015) nos permitirán entender que la urgencia por realizar cambios educativos favorables a las nuevas demandas sociales que están exigiendo una actuación de las personas profesionales comprometidas con el cambio institucional. Por tanto, hace falta que las organizaciones asuman una nueva configuración librándose de los modelos centralizadores y burocráticos para que establezcan la colaboración como eje fundamental del proceso. En este contexto, la gestión participativa se instala y promueve verdaderos cambios efectivos individuales y colectivos.

Capítulo 2

**La evaluación en los procesos de
enseñanza-aprendizaje en la
Educación Superior**

Para estudiar en qué medida la puesta en práctica de una nueva metodología de evaluación afecta al desarrollo académico de las personas en un contexto universitario, conviene también reflexionar sobre ciertas definiciones en torno del campo conceptual de la evaluación del aprendizaje. Se partirá de dos certezas: la primera, la opción de no distanciar el acto de evaluar y el aprendizaje del acto pedagógico; la segunda, la opción por defender que una evaluación del aprendizaje formativa y emancipadora se justifica por creer que una no se distancia de la otra.

Con esta expectativa, el contenido de este Capítulo resulta esencial para el entendimiento del objeto de esta tesis: la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora. Está estructurado en dos partes que comportan algunos apartados. La primera parte del Capítulo es provocar una reflexión sobre las tareas de *enseñar* y *aprender* a partir de algunos hallazgos resultantes de estudios sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la Educación Superior.

La segunda parte del Capítulo está dividido en dos apartados y se dedica a promover un repaso por marcos teóricos y conceptuales en torno de la temática de la evaluación educativa dirigida a la atención sobre los procesos evaluativos de aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora en el contexto de la Educación Superior. El objetivo es construir una base para la comprensión de la evaluación del aprendizaje desde una perspectiva formativa y emancipadora. Se defenderá a partir de estos aportes que los principios que basan las dos perspectivas – evaluación formativa y evaluación emancipadora– se funden para que se constituyan en una práctica evaluativa de aprendizaje de carácter formativo y emancipador con el fin de subsidiar la toma de decisiones y la mejora del aprendizaje.

2.1 Procesos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior

Esta primera parte promueve una reflexión respecto a las acciones de *enseñar* y *aprender* y los procesos de enseñanza-aprendizaje vivenciados en el ámbito de la Educación Superior, apuntándose especificidades en torno de la enseñanza, del aprendizaje y de los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la mejora educativa. La intención es rescatar algunos aportes que caracterizan el quehacer pedagógico en un contexto universitario de modo que sea posible considerarlo como un escenario para el desarrollo de los procesos evaluativos formativos y emancipadores, objeto de interés de esta investigación.

2.1.1. Algunas reflexiones teóricas sobre la enseñanza

Entre los roles del profesorado universitario la enseñanza es la actividad básica de su acción docente. En el Capítulo 1 fueron presentadas algunas consideraciones en torno a este tema. Es una actividad intencional que se desarrolla en un contexto institucional organizado, dirigida a la formación de las personas (Silva-Costa, 2009). De acuerdo con el modelo utilizado en el inicio de la colonización de Brasil e instituido por los primeros profesores (los padres jesuitas), el aula es un espacio destinado a la actuación exclusiva del profesorado que presenta, explica y transmite informaciones que serán anotadas por sus estudiantes para que sean memorizadas. De ahí que el profesorado sea la única fuente de saber, volviéndose portadores de una verdad carente de sentido por desconsiderar los determinantes y la red teórica en la que se basa (Anastasiou & Alves, 2015).

Aunque sea un modelo que sigue muy utilizado, su uso es bastante cuestionado considerándose los muchos estudios que promueven un ‘caminar científico’ en dirección a una comprensión crítica sobre el acto de enseñar (Dias-Sobrinho, 2010; Freire, 2004; Zabala, 2000). Para Anastasiou y Alves (2015) eso pasa por considerar que el verbo *enseñar* carga en sí dos

dimensiones: una intencional y otra de resultado, que corresponden a la propia intención de enseñar y el alcance de este objetivo. Lo que debería provocar en el profesorado el siguiente cuestionamiento: *expliqué todo el contenido, pero el estudiante no se lo apropió ¿Puedo afirmar que he enseñado?*

Para Freire (2004), no se puede comprender la enseñanza distanciada de la base epistemológica que la fundamenta. A pesar de la ausencia de claridad respecto a las teorías y concepciones que estructuran su quehacer pedagógico que el profesorado expresa con sus opciones y actos determinados por el modelo epistemológico que le sirve de referencia. Con esa certeza, Silva-Cunha (2011) afirma que, en el espacio del aula, el profesorado al posicionarse delante de uno u otro modelo pedagógico refleja su concepción de sociedad, persona, educación, universidad, estudiante y su propio rol docente.

La literatura sobre este tema dentro y fuera de Brasil es significativa y no es cuestión de rescatarla aquí. Además, a través de los aportes de Saviani (2007) se reconocen, desde el punto de vista de la pedagogía, dos grandes tendencias pedagógicas que agrupan diferentes concepciones de educación que se revelan a diario en el acto de enseñar. Con la intención de apuntarlas se recoge en la Tabla 2.1. al objeto de acercarnos al entendimiento de lo que ocurre en el aula de forma que sea posible resignificarla.

Tabla 2.1*Tendencias pedagógicas*

Aspectos	1º tendencia	2º tendencia
Problema orientador	¿Cómo enseñar?	¿Cómo aprender?
Período	Dominante hasta el siglo XIX	El siglo XX se caracteriza como de transición. No hubo ruptura con la tendencia anterior que sigue presente en el interior de las instituciones.
Concepciones pedagógicas	Tradicionales –desde la pedagogía de Platón y la pedagogía cristiana; de los humanistas; naturalistas (Comenio); idealistas (Kant, Fichte, Hegel); humanismo racionalista; teoría de la evolución y de la sistematización de Herbart-Ziller	Renovadoras –desde los precursores como Rousseau; Pestalozzi y Froebel, pasando por Kierkegaard, Stirner, Nietzsche y Bergson; movimiento de la <i>Escuela Nueva</i> ; pedagogías no directivas; pedagogía institucional; constructivismo; teorías del aprendizaje
Rol del profesorado	Transmitir conocimientos acumulados por la humanidad siguiendo una gradación lógica	Acompañar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje
Rol del estudiante	Asimilar los contenidos transmitidos	Interactuar con sus pares y con el profesorado, realizando su propio aprendizaje, construyendo sus conocimientos

Fuente: Saviani (2007, pp. 103-105)

Estas dos grandes tendencias pedagógicas se revelan coherentes y admisibles ya que la oposición entre las dos resulta de una forma distinta de concebir algunos elementos. En cuanto a la primera –la tradicional– se centra en la *teoría* atribuyendo al profesorado el dominio sobre

el saber elaborado; la segunda –la renovadora– por centrarse en la *práctica*, desplaza la atención para que cada estudiante aprenda mediante la actuación práctica (Saviani, 2007). Apuntar esta dicotomía entre la *teoría* y la *práctica* no es la salida más coherente para la búsqueda de un modelo de enseñanza que atienda a las actuales expectativas educativas porque cuando son analizadas dialectalmente, esta dicotomía no existe, considerando que teoría y práctica son opuestas pero que se incluyen constituyendo una unidad que da sentido al proceso educativo.

Sin embargo, lo que más importa de este hecho, es que el profesorado se apropie de estas discusiones de forma que pueda tener claridad al apoyar teóricamente sus opciones y modelos pedagógicos utilizados. Con este mismo propósito, se toman los aportes de Pimenta y Anastasiou (2002) por haber resaltado que, para analizar las transformaciones necesarias al ejercicio docente hace falta que se consideren los modelos que se marcan a lo largo de la historia de la educación, a partir de diferentes enfoques. Recomiendan su búsqueda para comprender cómo la *naturaleza* del trabajo docente está determinada a la luz de estos modelos de conocimientos científicos, apuntando sus fragilidades frente a las exigencias contemporáneas. Se corrobora con las autoras cuando afirman que la acción de *investigar la enseñanza* además de volverse una posibilidad de construcción de la identidad docente como profesional, se configura como una oportunidad de revisión de la acción propia de enseñar.

Para Silva-Cunha (2011) las experiencias que le fueron relatadas por el profesorado han indicado que, a pesar de la ausencia de políticas propositivas que valoren las prácticas pedagógicas *rupturistas*, existen nichos académicos que abrigan prácticas desarrolladas que encuentran sentido en un quehacer docente, más allá de la perspectiva pragmática de la carrera y de la formación instrumental.

El aula de tres docentes de un curso de ingeniería fue considerada como uno de estos *nichos*. El profesorado tomó la investigación como punto de partida para el desarrollo de la

actividad de enseñanza, determinando que la práctica social sería la condición para la problematización del conocimiento al ser apropiado y producido por el alumnado. El análisis de la experiencia de los investigadores les permitió concluir que la apreciación de la enseñanza exige de la construcción de una política que reconozca que las experiencias innovadoras son construidas en los espacios curriculares que toma el aula como objeto de actuación.

Corroborado por las conclusiones del estudio coordinado por da Cunha (2010), se concluye que el acto de enseñar es una tarea compleja que carece de este reconocimiento. Apropiarse de las bases epistemológicas que fundamentan esta acción es el compromiso que debe ser asumido por el profesorado universitario considerando que se trata de un acto cargado de intencionalidad, valores, conflictos individuales y colectivos. Es importante reconocer que el verbo *enseñar* está compuesto de dos dimensiones que comprenden su intencionalidad y su resultado, provocando cuestionamientos evaluativos continuos respecto a su eficiencia y calidad (Anastasiou & Alves, 2015). Con estas consideraciones, el apartado ha cumplido con el intento de alertar sobre la importancia de *investigar la enseñanza universitaria* como estrategia para revisar y resignificar la acción propia de enseñar.

2.1.2. Aprender en la universidad

El propósito de provocar una reflexión respecto a aprender en la universidad es lo que ha motivado los apuntes del apartado anterior sobre el *enseñar*. Se reconoce la importancia de señalar a través de algunos aportes reflexivos que permiten acercarse al entendimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la mejora educativa y a partir de este entendimiento, comprender que, en estos procesos, la evaluación de aprendizaje puede asumir una perspectiva formativa y emancipadora.

Estudiando sobre el tema de la docencia en la Educación Superior, Anastasiou y Alves (2015) proponen una lectura crítica del verbo *aprender*, que en su entendimiento está relacionado con la segunda dimensión presente en la acción de enseñar. Resaltan que, aprender se deriva del latín *apprehendere* – que significa adquirir, fijar, tomar conocimiento o concebir – por lo tanto, justo sería que el profesorado reflexionara sobre cuál es el significado que quiere relacionar con su acción de enseñar. O sea, si tiene la intención de que las informaciones sean simplemente adquiridas o fijadas y, para ello se utilizarán eficientes técnicas de oratoria que favorezcan la memorización por parte del alumnado. Pero, si tiene la intención de que las informaciones sean tomadas o concebidas, debería plantearse la enseñanza de forma que favorezca una relación más interactiva entre el alumnado y el conocimiento.

En defensa de la segunda intención, Anastasiou y Alves (2015) sugieren una revisión de los términos cotidianamente utilizados, *dar clases* y *asistir a clases* para ser sustituidos por *hacer clases*, en referencia a las necesarias formas de actuación del profesorado en cuanto a elección de estrategias diferenciadas en favor de este *hacer nuevo*. De esta reflexión, la autora atribuye el origen del término *enseñanje*⁵, adoptado para representar una situación de enseñanza que resulte necesariamente en el aprendizaje, donde la relación efectiva y afectiva del profesorado con el alumnado es una condición fundamental para la producción del conocimiento durante la formación universitaria. *Enseñanje* sugiere una enseñanza que vence el aula tradicional centrada en la exposición de informaciones y apunta a la concretización de un proceso que, además de indagar sobre *qué* y *cómo* enseñar, posibilita el *pensar sobre*.

⁵. La expresión *enseñanje* fue explicitada inicialmente en el trabajo de doctorado de la autora, titulado "Metodología do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica", en 1998.

Siguiendo con la intención de acercarse un poco más al tema de interés de este apartado, se rescatan algunas reflexiones de Gadotti (2003) respecto al ser docente en la sociedad del aprendizaje. Reconoce que el escenario actual lo desafía a desarrollar diferentes *saberes*: organizar su trabajo, orientar al alumnado, trabajar en equipo, participar de la gestión institucional, utilizar las tecnologías, protagonizar su propio recorrido formativo. Son saberes que Freire (2004) clasificó como necesarios para el ejercicio docente. Sin embargo, Gadotti resalta que el éxito de la enseñanza no está sólo relacionado con los saberes profesionales del profesorado, hace falta que también sepa crear espacios para un aprendizaje cargado de sentido, que venga a atender a una necesidad de la persona y que sea así por ella percibido.

Se adjuntan a estas reflexiones los aportes de Bolívar (2009) para apuntar un tema presente en las discusiones sobre la finalidad de la educación orientada a las demandas de una sociedad globalizada marcada por la producción del conocimiento y de la información: la competencia de *aprender a aprender*. La define como una competencia básica, una de las claves que dan sustento al aprendizaje permanente y a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser espacio único de enseñanza "(...) uno de los principales objetivos de la escuela debería ser ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos (...) capaces de reflexionar sobre lo que se aprende y a aprender por sí mismos" (Bolívar, 2009, p.1). Entre los saberes del profesorado, se encuentra el de "(...) contribuir a que los alumnos y alumnas sean capaces de aprender por sí mismos, con los apoyos y orientaciones oportunas".

Para ilustrar, citamos una experiencia: estudiante y profesorado resignifican el espacio del aula y actúan en manicomios judiciales y campamentos de trabajadores. Ello está motivado por el objetivo de relacionar el campo del Derecho con realidades distantes de sus experiencias personales y representaciones profesionales. De acuerdo con los relatos, que 'aprehendieran' la realidad desde una perspectiva sociológica, centrando sus interpretaciones en las cuestiones de las ciencias sociales y jurídicas. Los aportes del equipo investigador (da Cunha *et al.*, 2010)

apuntan hacia la evidencia de que al haber asumido la condición de protagonistas de sus aprendizajes, el alumnado comprendió el carácter provisional del conocimiento y de que éste esté mediatizado por perspectivas valorativas que exigen de saberes interpretativos y complejos.

La experiencia investigada por da Cunha *et al* (2010), además, fue comprendida como un ejemplo de concretización de los espacios de aprendizaje, que no sólo favorece al estudiante en su condición de protagonista de su recorrido formativo, sino que se configura como el ejemplo de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a la mejora educativa, donde la evaluación del aprendizaje puede asumir una perspectiva formativa y emancipadora.

2.1.3 Los procesos de enseñanza-aprendizaje direccionados a la mejora educativa

Sin perder de vista las reflexiones provocadas, se dirige la atención al 'cómo' enseñar. Para discutir sobre este propósito se podría utilizar un número considerable de estudios y así mismo sería un riesgo afirmar que se ha dado cuenta de todas las dimensiones implicadas. Con esta certeza, se ha optado por partir de la propuesta de Luckesi (2011) que concentra en seis los pasos didácticos que comprenden el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta opción se justifica porque este autor, así como Albuquerque (2006); Albuquerque y Oliveira (2009); Saul (2010); Queiroz (2014); Vasconcellos (2013) y otros, se basan teóricamente en este estudio para diseñar la evaluación como un factor indisoluble del acto pedagógico, condición esencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a la mejora educacional en los contextos universitarios.

En un primer paso, Luckesi (2011) llama la atención del profesorado en dos aspectos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje considerados significativos, o sea, procesos que conciben al profesorado y a cada estudiante como protagonistas del acto pedagógico. El primer aspecto se refiere a la condición de someter los contenidos al principio de

la *inteligibilidad*, haciéndolos flexibles y aplicables porque el alumnado aprende en los centros educativos a resolver las cuestiones en los más diferentes lugares y situaciones. El segundo aspecto hace referencia a la condición de autoconstrucción inherente al ser humano. El aprendizaje y la enseñanza necesitan ser *activos*, constructivos considerando que es a través de la actividad como la persona aprende con perspectiva de transformarse y transformar su contexto.

El punto de partida de una enseñanza intencional que objetiva generar un aprendizaje también intencional se da por la transmisión directa de contenidos. El medio utilizado por el profesorado puede asumir variadas formas, como que su mensaje sea comprensible y cargado de significados. La opción de tornar el contenido comprensible, flexible y aplicable revela la dirección ideológica que ha dirigido todo el proceso (Almeida & Garrido-Pimenta, 2014; Caballero & Bolívar, 2015; da Cunha, 2009; Pimenta & Anastasiou, 2002).

El segundo paso ubica al estudiante en una posición más activa que la anterior. Mientras el profesorado expone el contenido, el alumnado *asimila* y comprende su significado, según el principio de la *inteligibilidad*. Luckesi (2011) alerta del hecho de que el profesorado debe estar atento a los prerrequisitos necesarios del aprendizaje del contenido. A veces, el alumnado no aprende por no estar presente en aquel momento dadas las condiciones requeridas. De acuerdo con la lógica de la enseñanza-aprendizaje significativa, el aprendizaje ocurre en el momento oportuno y de acuerdo con las formas adecuadas. Para ilustrar esta afirmación se presenta la contribución de Oliveira (2013) que preguntó al alumnado de una universidad brasileña sobre los procesos utilizados que son favorecedores del aprendizaje. Como conclusión destaca que el alumnado novel apuntó las formas más tradicionales (centradas en el profesorado) como las más eficientes, mientras que el alumnado de los últimos cursos apuntó como más eficientes las metodologías que les exigieron participación.

La oportunidad de ejercitar los conocimientos adquiridos es apuntada por Luckesi (2011) como el tercer paso del proceso de enseñar y aprender. La *ejercitación* de los contenidos son tareas activas propuestas por el profesorado para fortalecer la comprensión y la asimilación de lo que fue anteriormente 'expuesto'. Aquí el autor se toma el cuidado de afirmar que se podrá seguir un camino contrario, si se parte de una práctica que fue problematizada. La relación teoría/práctica es uno de los indicadores más presentes en los procesos que rompen con la lógica académica tradicional al asumir que la práctica no significa la confirmación de la teoría, sino su fuente (da Cunha, 2006b).

Aplicar el aprendizaje a nuevas situaciones caracteriza el cuarto paso propuesto por Luckesi (2011). Resalta que el ejercicio de la *aplicación* permite que el alumnado aprenda las potencialidades de lo que fue enseñado y de lo que se está aprendiendo. O sea, el profesorado necesita proponer desafíos de utilización de los contenidos enseñados en situaciones diversas y/o semejantes. El resultado de esta aplicación ejercitada en diversas ocasiones es la *recreación* del conocimiento aprendido y se configura como el quinto paso propuesto. Hay que considerar que el alumnado necesita apropiarse efectivamente del conocimiento para conseguir recrearlo y, esto reporta la responsabilidad del profesorado en ofrecer oportunidades de diferentes posibilidades de aplicación de lo aprendido.

Para ilustrar estos dos pasos se rescata un trabajo presentado por un grupo de docentes formados en ingeniería (Oliveira *et al.*, 2009). Al investigar la construcción de alternativas para la enseñanza de la ingeniería, defienden algunas medidas que están relacionadas con la *aplicación* y *recreación* del conocimiento, según lo propuesto por Luckesi (2011). Afirman que la enseñanza precisa ser pensada a partir de las exigencias de la realidad con que el alumnado se confrontará al término de los cursos. Por tanto, el profesorado debe ofrecer oportunidades, mediante la articulación escuela-empresa para la aplicación y la recreación del conocimiento aprendido que se dará en los contextos concretos de actuación del futuro profesional.

En fin, el último paso didáctico insertado en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el llamado por Luckesi (2011) de *creación*. La invención, o creación de una nueva solución para un desafío, se da a través de las oportunidades creadas por el profesorado. Esa propuesta fue asumida por tres ingenieros-profesores que compartieron una experiencia interdisciplinar al incentivar al alumnado a plantear e implementar algún dispositivo incluyendo los temas tratados en las diferentes disciplinas cursadas. Los resultados eran divulgados en la página web del curso. La experiencia resultó diferente dependiendo de la percepción de cada docente: el alumnado actuó como profesional, estableciendo efectivamente la relación teoría/práctica; se destacó el carácter investigativo de los proyectos, el trabajo en equipo y la formación emprendedora; y se valoró el aspecto profesional del aprendizaje. En síntesis, la propuesta calificó las iniciativas y fue evaluada a partir de múltiples miradas.

Aunque no se ha mencionado explícitamente, es importante resaltar que cada 'paso didáctico' es vencido a partir del resultado de su evaluación. Aquí, la evaluación es responsable de retratar la calidad de los resultados obtenidos y el profesorado, en base a estos resultados, se decide por dar un paso adelante junto con los demás protagonistas de la acción (Luckesi, 2011). En síntesis, los pasos señalados –exposición, asimilación, ejercitación, aplicación, recreación y creación– componen los procesos de enseñar y aprender significativos. Son recursos disponibles para el profesorado que logra que su acción pedagógica se efectúe. Se puede seguir el orden presentado o no, lo importante es que se obedezca a la atención de las necesidades de aprendizaje de la persona aprendiz. No se puede negar que esta perspectiva de operación de los procesos de enseñanza-aprendizaje recae en un campo conceptual amplio estudiado por expertos que se dedican a los diferentes aspectos implicados en el quehacer docente (formación del profesorado; desarrollo profesional del profesorado; enseñanza por competencias; evaluación educacional; etc.). Esta investigación ha centrado su atención en la evaluación del aprendizaje sin dejar de reconocerla como uno de estos elementos del acto

educativo. Las consideraciones que fueron expuestas hasta el momento inician una discusión que se profundiza en las próximas líneas.

2.2. Marcos teóricos y conceptuales de la evaluación educativa

De acuerdo con lo expuesto, la primera parte del Capítulo ha apuntado algunas consideraciones respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto de las universidades reconociendo la posibilidad de reconfigurar los procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, dirigidos a una mejora individual y colectiva. Profundizando un poco más la mirada hacia dentro del aula, se inicia a partir de este punto el estudio del tema de la evaluación del aprendizaje, entendida como elemento constituyente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para facilitar esta comprensión se presentarán diferentes aportes teóricos y conceptuales en torno del tema a través del rescate de estudios considerados como clásicos en la literatura. El breve recorrido histórico propuesto tiene la intención de contribuir al entendimiento de que una práctica de evaluación de aprendizaje formativo promueve la emancipación de las personas cuando éstas asumen el rol de protagonistas del acto pedagógico, transformándolo en una posibilidad concreta para la mejora del aprendizaje.

2.2.1 Bases teóricas de la evaluación educativa

El interés por la temática en cuanto a campo de estudio encuentra su origen asociado a la aplicación de exámenes en larga escala para la selección de empleados públicos en Francia y en la antigua Prusia (Alemania) del siglo XVIII (Fernandes, 2009). A lo largo del tiempo, diversos epistemólogos se suceden contribuyendo a la formulación de bases teóricas y conceptuales que

sustentan la evolución de la evaluación (Calderón & Borges, 2013). Se reconoce la importancia de estos estudios, pero, se rescata la contribución de diferentes autores que decisivamente influyeron en el camino de la evaluación en Brasil.

Con los estudios de Ralph Tyler en la década de 1930 “(...) la evaluación ganó mayor amplitud, y dejó de abordar el desempeño individual o colectivo de los y las estudiantes para enfocarse en si los currículos y las prácticas pedagógicas estaban alcanzando sus objetivos” (Calderón & Borges, 2013, p.79). Tyler se preocupó en medir los objetivos comportamentales en favor de la garantía de la calidad del currículo. Por tanto, se fijó en los procedimientos evaluativos que proporcionarían los datos sobre cada uno de los tipos de comportamientos implicados en cada uno de los objetivos (Silva-Costa, 2009). La evaluación se constituyó en instrumento para diagnosticar la eficiencia y la rentabilidad de la escuela, sus prácticas pedagógicas y administrativas. Fueron pensadas herramientas y criterios adecuados a la obtención de estos diagnósticos, reforzando la idea de una escuela reconocida como una institución útil al desarrollo económico deseado.

En Brasil, las ideas de Tyler han recibido relevante atención y sus obras han sido ampliamente editadas en el idioma portugués. Para Saul (2010) esta influencia se justifica por los acuerdos intencionales que marcaron la década de 1960. En este período, un grupo de técnicos norteamericanos actuaban en la formación del profesorado dentro del país, mientras las y los profesionales brasileños buscaban los cursos de maestría y doctorado en los Estados Unidos. “Este período de fuerte influencia extranjera en Brasil es considerado como un momento de «transferencia cultural», en el cual las teorías y prácticas educativas americanas fueron incorporadas en el escenario intelectual y educativo brasileño” (Calderón & Borges, 2013, p.83).

Ante las contribuciones de Tyler, el psicólogo norteamericano Lee J. Cronbach contribuyó a la evolución del campo conceptual y práctico de la evaluación educativa. Concebía la evaluación como una “(...) recopilación de información a fin de adoptar decisiones en cuanto a

los programas educativos; y confiere especial relevancia a la búsqueda de información (clara, objetiva, veraz), y a la calidad de la misma” (Pinedo, 2012, p.84). Cronbach resaltó la importancia del contexto de las evaluaciones y consideró como relevante, “(...) la intensa comunicación que debe existir entre los interesados en la evaluación y quienes la realizan, pues mucha de la información se pierde entre la recolección y la elaboración del informe evaluativo final” (Pimienta-Prieto, 2008, p.84).

Para Michael Scriven la evaluación puede asumir varias funciones, pero, sus objetivos deben centrarse en la determinación del valor o del mérito del objeto evaluado (Vianna, 1995). Es citado en la literatura como responsable de difundir los conceptos de evaluación sumativa y formativa. Estas son complementarias, articulándose de forma que ofrezcan una amplia visión del objeto evaluado. La evaluación sumativa ocurre al final del proceso y es responsable de la emisión del parecer evaluativo. De carácter informativo, posibilita que el futuro usuario se informe respecto al desempeño y la calidad alcanzada en el proceso.

De acuerdo con Pimienta-Prieto (2008), para Daniel L. Stufflebeam (1936-2017) la evaluación se propone diagnosticar los problemas y juzgar si los objetivos son coherentes con las necesidades evaluadas y con el contexto donde están desarrollándose. Con esta perspectiva, la evaluación está planteada como la mejora de la calidad de cada programa, sin intereses en clasificarlos o jerarquizarlos. Pimienta-Prieto (2008), resalta que la relevancia del modelo propuesto por Stufflebeam se centra “(...) en su orientación hacia el perfeccionamiento (proceso), es decir, la razón de ser de la evaluación es contribuir claramente a mejorar el ‘objeto’ evaluado, incidiendo, como habría de esperarse, en la toma de decisiones” (p.14). Stufflebeam es reconocido por la influencia sobre el modelo de evaluación divulgado por el primer documento sobre la evaluación del currículo publicado oficialmente en Brasil en 1973. Divulgado en diferentes propuestas ministeriales, serviría de base orientadora para los equipos responsables de la organización de los currículos en los órganos educativos de los estados brasileños. Saul

(2010) explica que la ruptura con este modelo se inició a finales de la década de 1970, con la publicación de un artículo de Marli E.A. André con el que inauguraría la implantación de nuevas propuestas de evaluación de enfoque cualitativo.

Fonseca (2007) comenta sobre las contribuciones del psicólogo educativo Robert E. Stake como responsable de un modelo centrado en el cliente, denominado Modelo Respondiente. Según Fonseca, ese modelo está centrado en contestar “(...) a los problemas y cuestiones reales que se plantean los alumnos y profesores cuando desarrollan un programa educativo, de esta manera, el evaluador debe atender a lo que las diferentes audiencias quieren conocer, negociando con el cliente lo que debe hacerse” (p.431). Amplía ‘el concepto de evaluación incorporando los conceptos’ de *antecedentes* (se refiere a las características de las personas antes de la aplicación del programa), *transiciones* (se trata de las interacciones entre las personas implicadas), *resultados* (mediciones del impacto), *normas* (o intenciones de la evaluación) y *juicios* (investigación y soluciones de los problemas presentados durante el desarrollo del programa) (Segurajauregui-Pérez, 2010).

Malcom Parlett y David Hamilton publicaron sus estudios en la década de 1970 sobre la llamada evaluación iluminativa basada en el paradigma socio antropológico. Un modelo evaluativo que prioriza la descripción y la interpretación como contrapunto de la medición y la predicción. Considera los contextos más amplios en que funcionan los programas educativos. Objetiva estudiar el programa innovador (su funcionamiento e influencias que recibe del contexto donde está insertado); sus ventajas y desventajas bajo un punto de vista de las personas interesadas; y cuáles son las condiciones que más afectan a las tareas intelectuales y experiencias académicas de las y los estudiantes (Fonseca, 2007).

Parlett y Hamilton marcan los esfuerzos emprendidos por diferentes estudiosos brasileños con interés por romper la llamada ‘transferencia cultural’, o sea, la fuerte influencia norteamericana en la ruta de la evaluación en el país (Saul, 2010). La traducción al portugués,

en 1980, de la obra 'Evaluación como iluminación: un nuevo abordaje en el estudio de programas innovadores' de Parillet y Hamilton. En es mismo periodo se ha visto la publicación de un conjunto de estudios de autores brasileños que criticaban el abordaje cuantitativo, presentando nuevas discusiones alternativas cualitativas para la evaluación educativa.

McDonald convirtió la evaluación de los programas en una actividad de investigación que "(...) busca comprender el currículo con el propósito de facilitar su buen funcionamiento y correspondencia con las necesidades e intereses de los grupos afectados por el desarrollo curricular" (Rodríguez-de-Mayo, 2003, p.350). Es reconocido en la literatura por haber planteado una clasificación política de la evaluación: burocrática, autocrática y democrática, donde esta última reconoce el 'carácter plural de la sociedad' y llama a la responsabilidad de la persona evaluadora para democratizar sus conocimientos.

En el ámbito del camino de la evaluación educativa en Brasil, el breve recorrido histórico representó la base teórica que ha servido de estudio para las personas expertas brasileñas. Desde finales de la década 1970, la reflexión teórica de estos investigadores se ha revestido de un análisis político sobre la evaluación. En la medida que han desarrollado nuevos referentes teóricos contrarios al modelo tecnicista, fueron creando un espacio para el surgimiento de una nueva perspectiva: la evaluación del aprendizaje, objeto de interés de este trabajo.

2.2.1.1. El campo conceptual de la evaluación del aprendizaje

Los aportes señalados sobre las bases teóricas que subsidian el campo conceptual de la evaluación permiten considerar que se trata de un campo complejo y constituido por terminologías que a veces se presentan confusas (Vasconcellos, 2013). Este apartado tiene la intención de trazar un recorrido sobre algunas de las definiciones y conceptos encontrados en la literatura consultada. Para facilitar la comprensión de la propuesta y un mayor acercamiento

al concepto de evaluación del aprendizaje formativo y emancipador, se ha optado por organizarlo según dos direcciones: ¿Para qué evaluar? y ¿Quiénes son protagonistas de la evaluación?

2.2.2.1.1 ¿Para qué evaluar?

Con la publicación en 1967 del trabajo titulado *Methodology Evaluation*, Michael Scriven se torna reconocido al destacar la diferencia entre las funciones y objetivos de la evaluación. De acuerdo con Arbesú-García (2004, p. 868), estableció la función formativa con el propósito de “(...) ayudar a los profesionales a perfeccionar cualquier actividad que estén desarrollando –ya que ésta proporciona información continua del proceso educativo correspondiente”.

Para Álvarez-Méndez (2002), muy ligado a una práctica evaluativa formativa está puesta la intención u objetivo que la impulsa. Puede limitarse a la certificación de éxitos parciales o transformarse en un ejercicio evaluativo de conocimiento en favor del desarrollo de capacidades que preparan al estudiante para nuevos aprendizajes. Esta última intención define una evaluación formativa, o sea, una práctica evaluativa cargada de intencionalidad formativa que está al servicio de quien aprende y de quien enseña. Es procesual, continua y se traduce en diferentes oportunidades para la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea de pensamiento, Amaral (2008) resalta que no se debe perder de vista que, son los presupuestos teóricos y epistemológicos los que dan significado a la práctica evaluativa y no, las herramientas. Señala que la finalidad de un instrumento y la forma como es utilizado determinan su función en este proceso. Los test y pruebas –habitualmente atribuidos a una práctica clasificatoria y excluyente, o sea, al acto de examinar– pueden tornarse aliados del profesorado cuando son usados como diagnóstico de una realidad a ser modificada. Para ilustrar esta afirmación, se menciona la legislación de Brasil que determina aplicaciones de test y cuestionarios entre los cursos a través del sistema de evaluación de la Educación Básica –

SAEB- ⁶. Con una finalidad diagnóstica, el proceso evaluativo determina que los resultados recogidos den lugar a la elección de prioridades en función de la mejora de la calidad de la enseñanza brasileña.

Según Luckesi (2011) la evaluación del aprendizaje se constituye un acto para investigar la calidad del rendimiento del estudiante y dar fundamentos al profesorado en su actividad de gestión de la enseñanza. Permite que reconozca la eficacia de los recursos pedagógicos utilizados, posibilitando intercesiones en función de redirigir –si fuera necesario– la ruta planteada. Con esta perspectiva, la evaluación asume una función de subsidiar la búsqueda de mejores resultados y se caracteriza por ser un proceso continuo, dinámico e inclusivo. Diferente del acto de examinar que es puntual, clasifica y excluye cuando centra la mirada solamente en el desempeño final del estudiante.

Janela-Afonso (2009) amplía la discusión sobre el concepto de evaluación. La denomina dispositivo pedagógico y destaca su condición para ajustarse democráticamente a la representación multicultural que transforma la escuela, precisamente la escuela pública, que es un espacio de personas con las más diversas necesidades y expectativas. Con una intención formativa, la práctica evaluativa será vivenciada en este espacio con pluralidad de técnicas y herramientas, donde el diálogo es el eje del proceso. Las personas implicadas, bajo una ética responsable, se identifican con los objetivos propuestos y asumen su rol en favor de la mejora.

Para evaluar es necesario saber evaluar, declara García (2013). Esta declaración resulta de su comprensión de que la finalidad de la evaluación diagnóstica o inicial es recoger un conjunto de informaciones relacionadas con los saberes previos del alumnado y su contexto sociocultural.

⁶ Sistema de Evaluación de la Educación Básica

Defiende que estas informaciones deben ser utilizadas como punto de partida en las organizaciones de las actividades que atienden las necesidades individuales y colectivas del grupo. Una finalidad contraria a ésta pone la evaluación diagnóstica al servicio de la educación que reconoce en el profesorado el papel de detentor de una verdad incuestionada. Los conocimientos así transmitidos no mantienen articulación con lo cotidiano del alumnado, sus expectativas y su contexto sociocultural. Esta práctica se traduce en un acto de examinar el aprendizaje y no de evaluarlo.

El profesor de educación secundaria, Redondo (2014) define la evaluación como “(...) un ejercicio de poder. Un poder coercitivo que utilizamos los docentes para poner orden en la clase, para imponer nuestra visión de la realidad y para excluir a los que rompen nuestra idea de homogeneidad” (e-39). Asumir este concepto, en tono de concordancia o no, implica considerar que el acto evaluativo posee una complejidad de dimensiones además de la pedagógica. Un poco más adelante en su texto, el autor justifica esta afirmación,

Hemos pervertido este término esencial del aprendizaje y hemos convertido la evaluación en un instante en vez de un proceso; en una nota, más que un diagnóstico para mejorar; en una puerta que sirve para excluir o incluir en vez de ser una constatación de nuestro proceso educativo (Redondo, 2014, e-40).

Ante los aportes señalados, se puede decir que los conceptos sobre la evaluación del aprendizaje resultan de influencias y contribuciones de los estudios pensados y concretados a lo largo del tiempo de la historia de la educación. Este entendimiento es lo que permite comprender que la evaluación del aprendizaje precisa ser comprendida como proceso de construcción colectiva conducido por personas aprendices y presentes durante el acto educativo. Constituye a su vez, una oportunidad de cosechar informaciones relevantes para la toma de decisión efectivamente discutida con base en el diálogo y en la participación, siendo éstos sus principales fundamentos (Costa & Cerqueira, 2013).

2.2.1.1.2. ¿Quiénes son protagonistas de la evaluación?

La historia de la evaluación registra que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX la utilización de test de inteligencia era una práctica corriente. La literatura hace referencia a la influencia de Alfred de Binet con sus estudios sobre la psicometría, que lo tornaría reconocido como el primer inventor de test de medición de inteligencia o test de QI (coeficiente de inteligencia). Intentando detectar y establecer diferencias cognitivas individuales entre el alumnado para lo cual, los instrumentos de medición eran manipulados técnicamente por quienes evaluaban (profesorado) (Campos, Gouvea & Guimarães, 2014).

El resultado era una práctica evaluativa centrada en verificar el rendimiento del alumnado a partir de instrumentos estandarizados, sin respeto por las condiciones individuales de las personas y basada en un concepto de educación que niega al alumnado la condición de personas históricas, corresponsables por sus rutas académicas donde el profesorado domina el saber y controla su transmisión; saber que es reconocido como verdad incuestionable (Freire & Shor, 1986).

En oposición a esta lógica, diferentes autores (Albuquerque & Oliveira, 2009; Iparraguirre, 2010; Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz & Jiménez, 2013; Saul, 2010) estudian el rol de las personas implicadas en el acto evaluativo. Antes de seguir con las consideraciones sobre estos estudios es importante resaltar que la opción por un 'modelo' de evaluación basada en la toma de decisiones de las personas implicadas en el proceso es reveladora de un concepto de evaluación con perspectiva formativa y emancipadora. Revela una postura ideológica coherente con las ideas difundidas por Freire (2004) para quien la evaluación compartida es una exigencia ética de una escuela que se define como democrática.

Basadas en estos principios, las prácticas evaluativas pueden definirse como una acción colaborativa del profesorado con el alumnado y con sus pares, resultando ser un compromiso con el aprendizaje y con la construcción/resignificación del conocimiento. Estos principios definen lo que este trabajo entiende y defiende como práctica evaluativa formativa y emancipadora, comprometida con el aprendizaje individual y colectivo y favorable a la autonomía y emancipación de las personas protagonistas del acto.

Rodríguez-Gómez, Ibarra-Sáiz y García-Jiménez (2013, p. 201) señalan que la evaluación del aprendizaje consiste en tres momentos en los que la *responsabilidad* y la *participación* pueden ser compartidas en diferentes grados de implicación. El primer momento exige un mayor grado de 'responsabilidad compartida' y corresponde a la fase donde son tomadas las decisiones sobre los aspectos implicados en el procedimiento evaluativo (objetos; criterios, herramientas, etc.).

En un segundo momento, que se corresponde a la fase de ejecución del proceso evaluativo, "(...) la responsabilidad y participación del profesorado y estudiantes están centrados en la retroalimentación sobre el proceso, productos, actuaciones y resultados que los estudiantes están obteniendo y en quién proporciona dicha retroalimentación". El tercer momento, que corresponde a los resultados, "(...) la colaboración y participación de los agentes de la evaluación también pueden estar referidas (...) a la apreciación de los resultados de aprendizaje, a la calificación y a la información que se proporciona a los estudiantes sobre sus aprendizajes" (Rodríguez-Gómez, Ibarra-Saiz & García-Jiménez, 2013, p.201).

La responsabilidad sobre el acto evaluativo y el nivel de participación de las personas implicadas son criterios que también definen los tipos de evaluación encontrados en la literatura. Se pueden definir tres tipos: la *heteroevaluación* (evaluación llevada por el profesorado/evaluador), *autoevaluación* (realizada por el propio estudiante) y *coevaluación* (realizada por los pares) (Rodríguez-Gómez & Ibarra-Saiz, 2014). En cuanto a los conceptos en

sí, desde la perspectiva de la *heteroevaluación*, el profesorado es el agente evaluativo. Su atención está centrada en el aprendizaje del alumnado. En este sentido y en palabras de Iparraguirre (2010),

el docente puede advertir la constancia en el progreso del alumno, asumir el grado de subjetividad que tiene el proceso de enseñanza y de aprendizaje, para no adoptar posturas autoritarias ni técnicas rígidas para la cuantificación y, así, emprender las modificaciones para el logro de aprendizajes significativos; lo cual implica considerar las subjetividades que se filtran a través del trato directo personal o del seguimiento del trabajo diario, de los instrumentos, técnicas y datos de observación personal. (Iparraguirre, 2010, p.28)

Con el uso de diferentes instrumentos y con el propósito de favorecer el aprendizaje, la posición del único responsable del proceso evaluativo no transfiere al profesorado la responsabilidad total por el camino académico del alumnado. Además, es posible mantener el respeto por sus saberes previos y valorar su ritmo de aprendizaje. Centrada en desarrollar competencias relacionadas con el análisis y con la toma de decisiones, la práctica de la *autoevaluación* posiciona a cada estudiante como protagonista de su proceso evaluativo. Esta práctica fomenta la autonomía, la criticidad y la responsabilidad, favoreciendo la autorregulación.

La autoevaluación proporciona la reflexión, el análisis, el diagnóstico, la revisión y autorregulación de la actuación personal; por lo que es necesario instrumentarla desde la programación didáctica, con el fin de sistematizar la participación del alumnado, ya que, sin duda, impactará en su formación individual y social a través de la toma de conciencia de sus esfuerzos, aciertos y fracaso. (Iparraguirre, 2010, p.29)

En el proceso de la *autoevaluación* también es relevante la mirada de otras personas sobre el objeto evaluado, además del propio evaluador. Se corrobora la idea de Hadji (2001) cuando afirma que una persona necesita del diálogo con otras personas para promover una lucidez metacognitiva provocada por un cierto distanciamiento del objeto evaluado.

Sobre la *coevaluación*, es *de facto* un proceso que valida la distribución de la responsabilidad sobre la evaluación del aprendizaje. Se refiere a la evaluación entre pares, entre iguales, donde evaluadores y evaluados intercambian sus roles. Las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje definen conjuntamente los objetos evaluados en favor de la regulación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de Borjas (2011), esta es una experiencia formativa que a través del diálogo posibilita el encuentro con la otra persona.

O sea:

(...) es una oportunidad para el reconocimiento del otro y del "yo" en el otro, a partir de la identificación de las sensibilidades, de los progresos y de las oportunidades de mejora que descubren entre todos. De esta forma, la experiencia coevaluativa se vuelve en un encuentro para el aprendizaje colaborativo (Borjas, 2011, p.97).

Con los aportes señalados, se comprende que el grado de *participación* de las personas implicadas en el acto evaluativo es coherente con el concepto de evaluación que se toma. Desde la perspectiva del grado de *responsabilidad* y *participación* de estas personas, la evaluación asume diferentes definiciones: heteroevaluación (centrada en la figura del profesorado); coevaluación (compartida entre los pares); y autoevaluación (centrada en la figura del alumnado). Un mayor nivel de compromiso del alumnado en la toma de decisiones es indicativo de una perspectiva evaluativa de finalidad formativa y emancipadora, que ha establecido el diálogo como eje clave (Albuquerque & Oliveira, 2009; Freire, 2004; Saul, 2010).

Esta perspectiva implica a las personas en la recuperación de la responsabilidad, dirección, determinación, disciplina y definición de los objetos que serán críticamente evaluados en beneficio del grupo. Llamados principios de una práctica evaluativa continua, formativa y emancipadora, estos elementos citados pueden integrarse en lo cotidiano de los procesos evaluativos formativos y emancipadores en las instituciones que además de enseñar, también aprenden (Bolívar, 2009).

2.2.2 Paradigma de la evaluación emancipadora

Basada en modelos de evaluación del currículo, la investigadora brasileña Ana Maria Saul (2008, 2010, 2013) busca en los presupuestos de la educación libertadora defendida por Paulo Freire las bases teóricas del paradigma de la evaluación emancipadora. Reconoce que la construcción de un paradigma es el resultante de un proceso acumulativo de producción de conocimiento, así justifica la alineación existente entre el paradigma creado y el modelo de evaluación de Stufflebeam (evaluación centrada en el objetivo transformador). Ambos están situados en el abordaje que contempla la defensa de los derechos y se compromete con el derecho a la información para las y los participantes de un programa o proceso de aprendizaje.

Las ideas de Saul (2008, 2010, 2013), resaltan que, pensar y hacer evaluación implica tomar decisiones sobre los procedimientos que, a su vez, tendrán significados que pueden incidir sobre la enseñanza-aprendizaje objetivando su corrección y mejora. Este principio se agregó a su constatación de que la 'marca autoritaria' que caracteriza la evaluación basada en los paradigmas ⁷ en uso, es el resultado de datos evaluativos insatisfactorios, excluyentes y antidemocráticos. Esta constatación le impulsó a elaborar el *paradigma de la evaluación emancipadora*.

Delineado en los años 80 del siglo pasado, el paradigma se caracteriza por un proceso de descripción, análisis y crítica de una realidad dada con objetivo de transformarla. En este proceso las personas se *liberan* de los condicionantes deterministas, asumen el rol de

⁷“(…) un paradigma prescribe áreas de problemas, métodos de investigación y patrones de solución y explicación aceptables por la comunidad académica que lo adopta. (Saul, 2010, p.55)

protagonistas en la medida en que crean las propias alternativas de acción. El paradigma que, en principio fue pensado para la evaluación de programas educativos y sociales, desde una perspectiva crítico-transformadora y una práctica democrática como proceso, se adentra lentamente en el campo de la evaluación del aprendizaje (Saul, 2008).

Vista como concepto básico del paradigma de la evaluación emancipadora, la *decisión democrática* significa la implicación responsable y compartida de las personas en la toma de decisión respecto a los delineamientos de la propuesta evaluativa y la dirección a seguir por el programa educativo. Debe ser garantizado el estímulo de la participación amplia y diversificada de estas personas, sea en tono de consenso o de divergencia (Azevedo, 2007).

La *crítica institucional y la creación colectiva* es otro concepto clave para el paradigma de la evaluación emancipadora. Representa una toma de conciencia sobre una determinada realidad que se traduce en *tres momentos* que no son estancos y que se articulan armoniosamente. Expresar y describir la realidad con los ojos de quien protagoniza lo cotidiano de la institución caracteriza el primero de los tres momentos que constituyen la toma de conciencia citada en párrafo anterior. Primeramente, verbalizar y problematizar la realidad según fue aprehendida es una tarea a ser cumplida por las personas implicadas en el proceso evaluativo. El contenido de la descripción podrá tener material simbólico o concreto y su expresión podrá implicar conceptos, valores y sentimientos. Sugiere que, en el ámbito de las instituciones, las cuestiones que se presentan como punto de partida en este momento giran alrededor de los aspectos metodológicos, debiendo, a partir de ahí, avanzar en dirección al tema de las relaciones más complejas dentro del ambiente institucional y fuera de él (Azevedo, 2007).

El segundo momento es denominado por Saul (2010) como la crítica del material específico, donde las personas critican su propia acción utilizando el procedimiento de la reflexión sobre la práctica. También llamado de 'retraining crítico' por la autora, es caracterizado por un análisis más profundo de lo que hacen las personas sobre las difusiones e

impedimentos que alargan el distanciamiento entre lo propuesto y lo que ocurre de hecho. La autonomía, la creatividad y la inserción social son consideradas principios básicos para la vivencia y eficiencia del tercer momento: la creación colectiva. Aquí el proceso de creación se constituye en repensar sobre la estructura actual con perspectiva de su manutención o recreación. Se han rescatado los estudios sobre el paradigma emancipador por ser esa la perspectiva teórica fundamental del concepto de evaluación de aprendizaje defendida en este trabajo. Las vertientes teórico-metodológicas propuestas por la brasileña Ana Maria Saul conciben que la práctica evaluativa emancipadora presenta una intencionalidad formativa para también promover la continua organización y reorganización del proceso de enseñar y aprender, a partir de las decisiones tomadas por las personas implicadas. Mediatizadas por la participación democrática, estas personas se asumen protagonistas y responsables de los procesos de enseñanza-aprendizaje en favor de la mejora individual y del grupo.

2.2.3 Los procesos evaluativos formativos y emancipadores en el contexto universitario

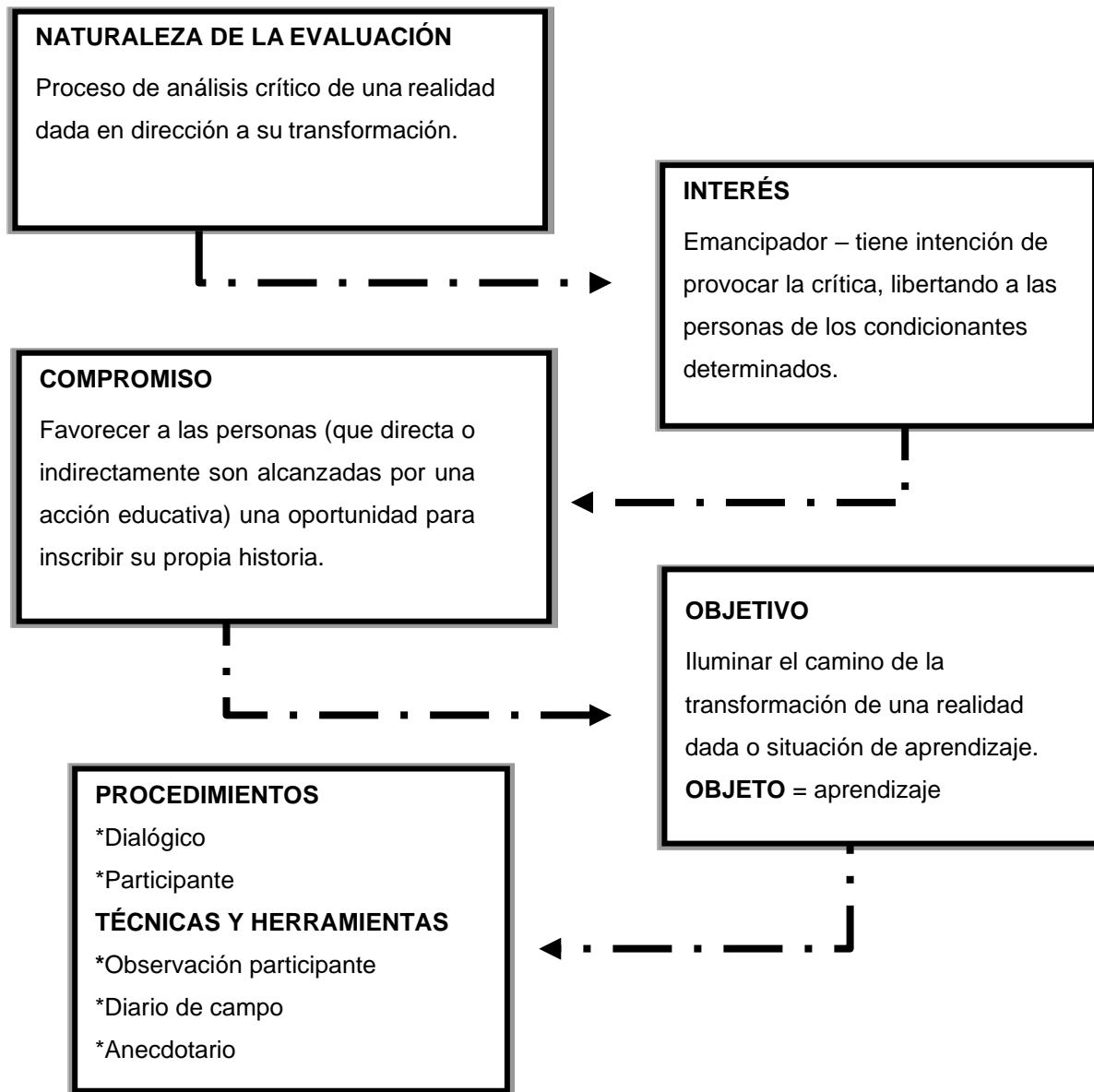
Como se ha estudiado anteriormente, los 'pasos didácticos' que componen los procesos de enseñanza-aprendizaje presentados a partir de los aportes de Luckesi (2011) –exposición, asimilación, ejercitación, aplicación, recreación y creación– conciben la evaluación como un elemento indisoluble de estos procesos. A la luz de los estudios de Saul (2010) esta investigación entiende que la perspectiva evaluativa de carácter formativo y emancipador, además de hacer eco a los aportes de Luckesi (2011), promueve la organización continua del proceso de enseñar y aprender a partir de las decisiones tomadas por las personas implicadas que se asumen protagonistas en favor de la mejora individual y del grupo.

Dicho esto, este apartado concreta las ideas presentadas acercándose a la propuesta de la tesis de describir la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje

formativa y emancipadora. Por tanto, rescata el trabajo de Saul (2008, 2010, 2013) para discurrir sobre los elementos que constituyen lo que aquí se llamarán *procesos evaluativos formativos y emancipadores* sin perder de vista que el contexto pensado es el de una universidad. La Figura 2.2 sintetiza la propuesta.

Figura 2.2

Procesos evaluativos formativos y emancipadores



Fuente: Adaptado de Saul (2010, p. 69)

2.2.3.1. La naturaleza e interés de los procesos evaluativos formativos y emancipadores

Las vertientes teóricas que fundamentan el paradigma emancipador fueron presentadas anteriormente. Algunos de estos aportes son retomados para conducir la atención sobre la naturaleza e interés de esta perspectiva teórica y para poder ver de qué forma se concretan los procesos evaluativos en el contexto universitario.

La disposición de algunos de sus principios permite afirmar que en el origen del paradigma emancipador se encuentran ideas opositoras a la evaluación como mecanismo de control, que condicionan al alumnado a frecuentar las clases, a realizar las actividades y a comportarse de conformidad con las normas establecidas por el profesorado *evaluador* (Saul, 2010). En estos contextos 'opresores', lo cotidiano de la vida escolar está impregnado de amenazas que transforman el acto pedagógico en un proceso 'domesticador' y controlador, una expresión propia de la 'educación bancaria' (Freire, 2004). Así, las personas implicadas en el acto educativo son tomadas como seres 'vacíos', dispuestos a la donación de un saber único e incuestionable donde la evaluación es un eficiente mecanismo de mantención de esta condición de pasividad.

En oposición a esta lógica, Saul (2010) creó el paradigma emancipador en línea con la propuesta de una educación crítico-libertadora dirigida a la construcción de una escuela implicada en la formación social y crítica del alumnado, centrada en la apropiación y recreación de conocimientos al mismo tiempo que se configura como un espacio estimulador de la solidaridad y de la curiosidad. Saul (2013) atribuye a la 'pedagogía de Freire', la formulación de los presupuestos que basan el paradigma emancipador y, en consecuencia, la evaluación emancipadora.

La naturaleza de la evaluación emancipadora se define como el proceso de análisis y crítica de una realidad que se pretende transformar. En un contexto de aula, eso significa que el profesorado y sus estudiantes toman la realidad -la situación de aprendizaje- como el objeto de la evaluación y asumen la responsabilidad para la creación de estrategias favorables a la mejora de este aprendizaje. La conciencia sobre el rol que cada persona asume en este proceso y la participación en la toma de decisiones en favor de la mejora se traduce en el carácter emancipador de esta perspectiva evaluativa revelando también su esencial interés.

Pero ¿De qué forma esto puede concretarse en un contexto universitario? El trabajo con proyectos es una de las posibilidades. Para Zanona y Peterossi (2014) se trata de una eficiente estrategia de evaluación porque así el alumnado, además de evaluar el aprendizaje adquirido, agrega valor afectivo y social a una actividad académica. Citan una experiencia de un centro de formación profesional donde a partir de un problema social identificado al inicio del curso, diferentes estudiantes fueron estimulados por su profesorado para aplicar los conocimientos que iban siendo adquiridos. Se cree que, a lo largo del curso, la evaluación de los contenidos que *fueron* y que *serían* aprendidos se volvió el eje conductor del desarrollo de los proyectos.

El éxito de la iniciativa se dio cuando cada proyecto fue validado por representantes de diferentes segmentos de la comunidad escolar en una presentación formal, al final del curso. Analizando la experiencia desde la perspectiva evaluativa formativa y emancipadora es posible afirmar que se trata de un proceso evaluativo movido por el interés de transformar una realidad que fue analizada y criticada. Las personas (estudiantes y profesorado) inmersas en aquel contexto, protagonizaron la creación de alternativas de solución caracterizando lo que Saul (2010) denomina de *emancipación* , condición que resulta de la consciencia crítica de la situación real. Cuanto más conscientes y *emancipadas* , las personas se vuelven más capaces de desarrollar sus propias alternativas de acción.

2.2.3.2. Compromisos y objetivos de los procesos evaluativos formativos y emancipadores

Atribuir el rol de protagonistas a las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje supone un compromiso sugerido por el paradigma emancipador, de acuerdo con su misión idealizadora. En cuanto a los objetivos propuestos, el primero se define como 'iluminar' el camino de la transformación (Freire, 2004). Con la intención de seguir con el propósito de acercarse al entendimiento de los procesos evaluativos formativos y emancipadores, este apartado promueve una reflexión sobre el compromiso asumido por estudiantes y profesorado durante la vivencia de estos procesos en un contexto universitario.

Para discutir sobre el compromiso asumido desde esta perspectiva evaluativa, es importante reflexionar sobre la relación que se establece entre el profesorado y alumnado. De acuerdo con Luckesi (2011), en la práctica pedagógica profesorado y estudiantes son personas con una relación donde cada cual posee un rol específico y diferenciado a nivel de madurez. Al profesorado le cabe la función de enseñar y eso que le confiere una condición de autoridad (no de autoritarismo, como muchos piensan). Es la persona 'adulta' de la relación pedagógica y como tal debe contribuir a la formación de forma acogedora, favoreciendo la constitución de la autonomía en la medida que se establece el confrontamiento amoroso durante el acto pedagógico. En cuanto al alumnado, les cabe la función de aprender y de desarrollarse, sosteniéndose 'confortablemente' en esta relación dialéctica formativa y 'saludable' (Albuquerque & Oliveira, 2009; Freire, 2004).

Los aportes señalados en el párrafo anterior sugieren un contexto idealizado para la concretización de una práctica evaluativa formativa y emancipadora. Pero ¿De qué forma este contexto se configura en realidad? Silva y Almeida (2017) comparten un estudio cuyo objetivo era reflexionar sobre la relación profesorado-estudiante favorable a la construcción colectiva del conocimiento. Utilizando la técnica de observación, las investigadoras identificaron, en una clase

de Enseñanza Superior, algunos elementos de la relación apuntados como favorables en esta construcción: relación no verticalizada, permeada por la afectividad y de respeto mutuo; la relación basada en el ejercicio de una escucha respetuosa y, la valoración de los procesos de reflexión como forma de organización del acto pedagógico.

En cuanto a los procesos evaluativos vivenciados por el grupo, Silva y Almeida (2017) observaron que el alumnado fue instigado a posicionarse sobre su respectivo rendimiento en cuanto evaluaban el propio proceso evaluativo utilizado. Cada persona presente puntuó con criticidad su observación respecto a todo el proceso vivenciado. Las autoras concluyeron el estudio constatando que la construcción colectiva del conocimiento y su aprendizaje se da como resultado del diálogo respetuoso construido de la misma forma; colectivamente.

Respecto a los resultados observados por Silva y Almeida (2107), y a los compromisos y objetivos defendidos por la perspectiva evaluativa formativa y emancipadora, es posible afirmar que se trata de un contexto universitario favorable al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje coherente con esta perspectiva. En respuesta al cuestionamiento anterior, se atreven a afirmar que la profesora y sus estudiantes contribuyeron a un escenario universitario 'real', en un contexto educativo efectivamente compartido.

2.2.4. Los procedimientos evaluativos formativos y emancipadores

Después de analizar la naturaleza, intereses, compromisos y objetivos de los procesos evaluativos formativos y emancipadores nos acercamos un poco más a este objeto de estudio. Con este propósito, nos fijaremos en los procedimientos, técnicas y herramientas, según esta perspectiva. Por tanto, no se perderán de vista los principios que sustentan el paradigma emancipador propuesto por Saul (2010, 2013), aquí considerado como un referente teórico orientador. Desde esta perspectiva teórica, el diálogo y la participación son considerados los

ejes del proceso y son definidos por la autora como *procedimientos* previstos por el paradigma emancipador. Dada la naturaleza de estos procedimientos, las herramientas utilizadas precisan ser coherentes en sus propósitos, conservando la esencia democrática que caracteriza el proceso evaluativo.

2.2.4.1. La observación participante – método dialógico de la evaluación formativa y emancipadora

Como se ha señalado anteriormente, los procedimientos evaluativos previstos por el paradigma emancipador sugieren el uso del diálogo y de la participación como condición. A partir de esta perspectiva, la observación participante es entendida como uno de los métodos dialógicos a ser utilizados. Por tratarse de terminología que suscita diferentes interpretaciones, antes de atender al propósito de analizarla desde los principios de la evaluación formativa y emancipadora, se dará debida atención a su definición.

Fuertes-Camacho (2011) definen la observación participante como una estrategia de investigación cualitativa que posibilita la obtención de informaciones con el fin de realizar una investigación en su contexto natural. Sobre el papel de la persona investigadora, apunta,

El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real. En este tipo de observación, el acceso a la situación objeto de ser observada es un factor clave para la interacción y la comunicación con el contexto (Fuertes-Camacho, 2011, p.239).

Con esta misma idea respecto a la persona investigadora, Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014), resaltan que para las demás personas involucradas en el proceso, el método genera e impulsa la participación efectiva cuando es articulado el uso de herramientas coherentes con esos

propósitos. La implicación en un proceso de observación participante provoca el desarrollo de habilidades relacionadas al saber observar, con más criticidad, el contexto donde se actúa y de qué forma se hace. Ese es un aspecto considerado en el que se utiliza la observación participante como herramienta al servicio de la investigación-acción, porque la razón de este método es establecer como principios la acción-reflexión y la unión entre la teoría y la práctica.

Aún sobre la condición de la persona investigadora al involucrarse en el contexto de la investigación, Teppa (2014) resalta que ese proceso implica "(...) la utilización de todos los sentidos o receptores biológicos, como medio para percibir la realidad, los hechos, sucesos o los fenómenos naturales del contexto de la investigación (...)" (e-997). Explica que se trata de recoger los fenómenos de tipo auditivo (sonidos), visuales (imágenes), cinestésicos (movimientos) y químicos (olores). Una posibilidad significativa de captar todas las informaciones disponibles y peculiares del contexto.

Ni es un método, ni es sólo una técnica, para Albuquerque y Oliveira (2009) la observación desde una perspectiva evaluativa formativa y emancipadora es una práctica pedagógica, donde la participación es uno de sus principios básicos. Esa certeza parece justificar la ausencia y dispensar una definición precisa por tratarse de una observación participante o no. En este proceso, las herramientas son establecidas por el profesorado en asociación con el alumnado para posibilitar la recolección de las informaciones significativas al proceso evaluativo.

Sin embargo y con mucha relevancia, las autoras resaltan que estas herramientas son provisionales y subceptibles de perfeccionamiento, pero no sustituyen lo esencial en el proceso de la observación: la adopción de una postura investigadora. Admiten que no es tarea fácil. Sugieren como estrategia que el profesorado trabaje en grupo junto a sus pares fortaleciendo al colectivo pedagógico y valorando la participación de cada estudiante como corresponsable del

proceso educativo-evaluativo. El próximo apartado se dedicará a algunas de las herramientas experimentadas por Albuquerque y Oliveira (2009).

2.2.4.2. Herramientas de los procedimientos evaluativos formativos y emancipadores

Es importante resaltar que la literatura registra estudios de varias herramientas que están al servicio de la técnica de la observación participante. Además, a partir de los aportes de Albuquerque y Oliveira (2009), en este apartado se señalan algunas herramientas consideradas relevantes para la concretización de una práctica evaluativa conforme a la perspectiva defendida por esta investigación.

2.2.4.2.1. Diario de campo o cuaderno del profesorado

El diario, como herramienta de registro, se define casi siempre según las intenciones que justifican su uso. Algunos autores lo describen como un instrumento de registro de datos acompañados de reflexiones sobre las respectivas informaciones recogidas (Flick, 2007; Rendón-Pantoja & Angulo-Rasgo, 2014) y otros también le atribuye la importancia como herramienta usada por un profesorado centrado en transformarlo en aliado de la mejora educativa (Albuquerque & Oliveira, 2009; Barros, Longaray & Quadrados, 2011; Rekalde-Rodríguez, 2009; Alzate-Yepes, Puerta & Morales, 2008).

Para Albuquerque y Oliveira (2009), la opción por el uso de esta herramienta está comprometida con una práctica evaluativa de aprendizaje formativa y emancipadora. Significa utilizar los registros para tomar decisiones objetivando la mejora del aprendizaje. Sugieren la construcción de un cuadro de indicadores observables para orientar las anotaciones referentes

a las situaciones de aprendizaje que van desarrollándose. Si es producido por el profesorado, los nombres del alumnado marcan los espacios o las hojas destinadas a los registros individuales, pero no niega el necesario registro del resultado del grupo.

Sin duda, el diario de campo es una herramienta estudiada y reconocida por su valor formativo. Barros, Longaray y Cuadrados (2011) atribuyen al diario de campo una función más personal, intimista, crítica y reflexiva. Lo denominan diario reflexivo por considerar la evaluación como un proceso de investigación que valora los múltiples saberes, sus lógicas y los valores que se permean en la construcción del conocimiento de cada persona.

El diario también muestra amplias 'posibilidades formativas' para la formación del profesorado, según Rekalde-Rodríguez (2009). Una de estas posibilidades resulta de la utilización del diario del alumnado como un importante instrumento de registro de las reflexiones respecto a las actividades de clase. Al tomar estas reflexiones en favor de la mejora de la práctica docente, el profesorado se apoya de distintas posibilidades: replanteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje; reconocimiento del alumnado como copartícipe; y resignificación del currículo de forma que permita innovaciones. Al final, eso significa "(...) tomar decisiones e introducir, así, cambios que nos hagan acercarnos intelectual y emocionalmente a nuestro alumnado: le ayuda al docente a ser más competente en la evaluación y revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.120).

Sobre su función evaluativa, Alzate-Yepes, Puerta y Morales (2008) apuntan que cumple un rendimiento pedagógico doble, o sea, puede dar cuenta y facilitar el aprendizaje, así como, regular la enseñanza.

Si se tiene en cuenta que la formación del estudiante va más allá de lo académico, el diario de campo, por ser un instrumento de mediación entre docente y estudiante para la formación de éste, no sólo en el ámbito profesional, sino en el humano, trasciende los objetivos de tipo académico porque potencia múltiples capacidades y competencias

profesionales a la vez que logra ser testigo de movilización de sentimientos, valores, actitudes y emociones. (Alzate-Yepes, Puerta & Morales, 2008, p.9).

Parra-Toribio (2019) contextualiza el uso diario reflexivo frente a la demanda por la formación de competencias, definiéndolo como una estrategia eficaz en el desarrollo de las competencias comunicativas. En defensa del uso de la herramienta, cita algunas de las competencias que pueden ser desarrolladas: la *mnemotécnica*, para apuntar los recuerdos significativos; la *epistémica*, para el registro de los conceptos aprendidos; la *pragmática*, a través de la producción del discurso; y la *emocional*, “ (...) porque en la medida en que alguien lee su diario, los demás escuchan y luego son capaces de evaluar el texto de su compañero, resaltando con respeto lo inadecuado de su producción y sugiriendo algunas alternativas” (p.83).

Su comprensión respecto a la condición del diario como herramienta evaluativa coincide con la defendida por esta investigación. De acuerdo con la perspectiva presentada por Parra-Toribio (2019), el diario reflexivo asume una función significativa en el proceso permanente de autoevaluación en favor de la identificación de lo aprendido y no aprendido. Nos remite a la definición de evaluación del aprendizaje como acto de investigar la calidad de la realidad presentada (Luckesi, 2011). O sea, el diario reflexivo asume un papel importante en el registro de esta investigación al permitir que los apuntes objetiven el redireccionamiento del acto educativo, sin perder de vista la condición de flexibilidad de este acto.

2.2.4.2.2. Portafolio

De acuerdo con los diccionarios de la Lengua Portuguesa y de la Real Academia de la Lengua Española, el vocablo portafolio hace referencia a una ‘cartera de mano, usada para libros, papeles y otros. Este significado no se distancia de la intención con la que se utiliza cuando se aplica al campo educacional, sea de tipo físico, digital o virtual. Usado con fines educativos, la

herramienta recopila actividades diversas para atender al propósito de promover el acompañamiento del desarrollo de un proceso de enseñanza o de aprendizaje, por ser esos los principales roles que puede asumir.

Para Albuquerque y Oliveira (2009) el portafolio es más que una herramienta, es una modalidad de evaluación que expresa una recopilación de los aprendizajes reconocidos por su autor/a (el propio estudiante) como los más significativos. Destacan también que no 'camina' solo, necesita aliarse con otros procedimientos evaluativos. Analizan la herramienta a la luz de la evaluación formativa y emancipadora, la reconocen por la posibilidad de ofrecer un aprendizaje organizativo, la autoevaluación y la apreciación de sus propias producciones y la realización colectiva. Señalan que el profesorado, mientras recibe las actividades elegidas por sus estudiantes, emite un parecer evaluativo objetivando el perfeccionamiento o profundización.

Barragán-Sánchez (2005) cuando asume el concepto de portafolio como 'carpeta de evaluación' o 'carpeta de aprendizaje', lo comprende como una metodología alternativa o procedimiento de evaluación de trayectoria de aprendizaje basado en los resultados de las y los estudiantes: "(...) la característica más valiosa que aporta el portafolio frente a otros procedimientos de evaluación es que nos facilita o suministra información acerca del proceso de aprendizaje y desarrollo del alumnado" (Barragán-Sánchez, 2005, p.123). Considera que, en medio del modelo de enseñanza basado en competencias, la opción por el uso de la carpeta acaba por expresar también la opción del profesorado por un modelo de aprendizaje que se sustenta en los criterios de calidad establecidos por un patrón innovador de aprendizaje.

En busca de la armonización del sistema de cooperación europea, reconocido como Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), se produjeron cambios educativos significativos que atendieron a varios aspectos relacionados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre los muchos encuentros de formación del profesorado, algunos se dedicaron

al uso de estrategias favorables a la 'innovación y mejora docente'. Uno de estos encuentros se dedicó al uso del portafolio, definiéndolo como,

uno de los instrumentos didácticos que respetan una concepción integral tras la enseñanza-aprendizaje, ya que permite el desarrollo de todas las funciones del docente para enseñar, las del estudiante para aprender, y las de ambos para evaluar. La perspectiva de mejora es evidente: por una parte, ofrece estrategias al profesorado y, por otra, cambia la manera de aprender por parte del alumnado (Giné, 2009, p.5).

En la práctica, el portafolio precisa estar constituido por un conjunto de documentos que representen el recorrido del aprendizaje del alumnado (apuntes libres; anotaciones de textos leídos; reseñas; ejercicios realizados y corregidos; artículos consultados o producidos; etc), organizados siguiendo una lógica temática o cronológica (Giné, 2009). No es un apaño de papeles, sino un conjunto de evidencias de aprendizaje capaces de proporcionar a su autor o autora una experiencia reflexiva, y al profesorado la realización de una evaluación respetuosa.

Haciendo referencias a los cambios en el sistema organizativo de las instituciones europeas, Orbea-Aizpitarte, Cruz-Iglesias y Rekalde-Rodríguez (2018) destacan que una estructura curricular con visión integradora del aprendizaje centra su sistema evaluativo en las competencias a ser desarrolladas. Esta estructura sugiere que el alumnado asuma el lugar de protagonista de su recorrido formativo y posiciona al profesorado en el rol de facilitador del proceso de aprendizaje. En este contexto, recomiendan el uso del portafolio por ser un instrumento importante en el proceso de autoevaluación tanto para el alumnado, permitiendo que identifiquen sus avances y mejoras; como también para el profesorado, permitiéndole

conocer, a través del análisis realizado sobre la propia práctica docente, cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles que hay que mejorar a corto plazo acerca de los contenidos que en el aula se trabajan, de la metodología utilizada, los recursos didácticos, etc. (Orbea-Aizpitarte, Cruz-Iglesias & Rekalde-Rodríguez, 2018, p.32)

Colén, Giné e Imbernon (2006) subrayan en el portafolio universitario la promoción de la autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, resaltan que, para beneficiarse, el alumnado tendrá que atender a cuatro requisitos que les parecen imprescindibles: reflexionar sobre su aprendizaje; gestionar sus éxitos y equívocos; apropiarse de diferentes tipos de conocimientos y, aplicar los conocimientos aprendidos.

Considerando la importancia del profesorado en el desarrollo de esta autonomía, el uso de la estrategia implica en su compromiso y disposición resignificar su forma de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta posibilidad, se comprende el portafolio como una herramienta en favor de la innovación y de la mejora docente.

El docente que adopte la carpeta tiene que estar dispuesto a ceder poder, mientras que el estudiante, por su parte, debe estar dispuesto a asumir responsabilidades. Partiendo de estas concepciones de enseñanza y aprendizaje, y en pro de una mayor transparencia entre ambos conceptos, la metodología que planteamos implica ceder parte de nuestro protagonismo y «poder» para compartirlos con el grupo-clase (Colén, Giné & Imbernon, 2006, p. 118).

En un escenario marcado por la tecnología es relevante registrar iniciativas en el uso de los portafolios electrónicos. Gallego, Cachero, Martín y Angel (2009) presentan diferentes terminologías encontradas en la literatura: carpeta electrónica, carpeta digital, e-carpeta o web carpeta y la definen como una herramienta que expresa una colección de elementos digitales (textos, enlaces, imágenes, entradas de blogs, etc.) gestionadas a través de la web, por un único usuario. Destacan posibilidades para el uso del portafolio electrónico: de evaluación, que permite la apreciación de criterios en función de la obtención de un trabajo o titulación; de aprendizaje, ofrece informaciones respecto a los objetivos de aprendizaje, posibilitando reflexión y autoevaluación por parte de estudiantes y profesorado; de demostración, por presentar

informaciones en audiencias concretas; de transición, aportando evidencias y registros de cambio de nivel académico.

2.2.4.2.3. Rúbricas socioformativas

No se puede pensar en esta herramienta sin considerar el contexto educativo actual que demanda un modelo de formación por competencias. Así como ha ocurrido con el estudio sobre los portafolios, encontramos en la entrada al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) la justificación para la resignificación de las estrategias pedagógicas en favor de la mejora educativa, siendo el eje del modelo de la formación por competencias. Esa resignificación se hizo necesaria debido a una reconfiguración en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, así como, de la posición de las personas implicadas en el acto educativo. Del profesorado se espera que asuma un rol de ‘facilitador’ del aprendizaje, y del alumnado el reconocimiento de su protagonismo frente a su propio recorrido formativo (García-Sanz, Belmonte-Almagro & Galián-Nicolás, 2017).

Desde las nuevas perspectivas educativas propuestas, la evaluación asume su carácter formativo, a nuestro modo de ver, también emancipador, con el uso de herramientas que garantizan a las personas implicadas un redireccionamiento y retroalimentación del propio acto educativo. En este contexto, las rúbricas son estrategias eficientes por permiten “(...) evaluar pero, también, apoyar los procesos formativos, donde los y las estudiantes adquieren un rol activo y de autorregulación” (Rekalde-Rodríguez & Buján-Vidales, 2014, p.358). También pueden ser reconocidas como ‘guías prácticas’ que reúnen los criterios de calidad organizados según los descriptores relacionados con las competencias que se logre desarrollar (García-Sanz, Belmonte-Almagro & Galián-Nicolás, 2017). La literatura respecto al uso de la rúbrica por algunas instituciones está relacionada con el enfoque socioformativo (Dorantes-Nova & Tobón-

Tobón, 2017; Tobón-Tobón, Pimienta-Prieto & García-Fraile, 2010) también denominado de *enfoque sistémico-complejo* o *enfoque-complejo*. Este enfoque,

Concibe la formación de las competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados con lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología (Tobón-Tobón, Pimienta-Prieto & García-Fraile, 2010, p. 10).

Desde esta perspectiva, el uso de la rúbrica permitiría "(...) ir regulando el proceso, identificar las dificultades que se van presentando a las y los estudiantes en la resolución del problema planteado e intervenir oportunamente y ayudar a superarlas (Dorantes-Nova & Tobón-Tobón, 2017, p. 85). En su forma digital recibe la denominación de eRúbrica, sin embargo, no pierde su naturaleza formativa y, además, de basarse en la evaluación por competencias, favorece la autoevaluación y el diálogo entre profesorado y estudiantado.

La costosa tarea de consensuar criterios de evaluación para tareas y acciones comunes para un grupo de docentes se facilita con el uso compartido de una e-rúbrica. Así mismo, las e-rúbricas facilitan la proyección de estos criterios, tanto a las tareas de espacios compartidos, como a aquellas desarrolladas en el espacio de la materia específica. (Rekalde-Rodríguez & Buján-Vidales, 2013, p.370).

A su vez, Martínez-Rojas (2008) apunta que las rúbricas "(...) constituyen una herramienta que se puede ir ajustando con la práctica hasta encontrar el valor justo de las metas de la evaluación a las cuales se espera llegar o se quiere que los estudiantes lleguen" (p.130). Es además una matriz, un listado de un conjunto de criterios que permiten archivar los conocimientos logrados por un estudiante durante un tiempo determinado, desde su condición inicial hasta el final, en el ápice del deseado.

Martínez-Rojas (2008) destaca dos tipos de rúbricas: globales u holísticas y analíticas. Sobre el tipo global u holístico comenta: "Lo clave de este tipo de rúbrica es poder graduar o

gradar los diferentes niveles teniendo suficientes criterios o elementos que definen un determinado nivel” (p. 131). Las rúbricas de tipo analítico son más complejas y definitivas para la evaluación. Al objeto de mejorar la eficiencia de la herramienta, se deben seguir algunos pasos: definición de los criterios que serán evaluados; definición más precisa del ‘peso’ o valor que cada criterio admite; indicación de descriptores referentes a cada uno de los niveles de logro y, finalmente, “(...) se puede pasar a mirar cómo se debe organizar la calificación de esta rúbrica si se quisiera dar una nota global tras la aplicación de dicha rúbrica” (p.132).

La literatura consultada sobre el uso de esta herramienta presenta definiciones que la aproximan a los principios defendidos por esta perspectiva evaluativa. Para reafirmar esta idea, se rescatan las palabras de Rekalde-Rodríguez y Buján-Vidales (2013) al resaltar que además de favorecer el diálogo entre las personas del acto educativo, posiciona al alumnado en una condición de responsable de su autoevaluación. Como se ha mencionado anteriormente, el paradigma de la evaluación emancipadora apuesta por una práctica evaluativa que se transforma en otra forma de aprender, a través del análisis de los resultados obtenidos mediante un proceso continuo de finalidad formativa (Albuquerque, 2006).

2.2.4.2.4. Mapas conceptuales

Se trata de una herramienta que aquí es presentada como coherente con la práctica de la evaluación de aprendizaje formativo y emancipador. De la misma forma que las rúbricas, pueden corresponder a carpetas individuales o colectivas, los mapas conceptuales pueden ser entendidos como diagramas jerárquicos que reflejan la organización conceptual de un contenido o conocimiento desarrollado.

En su investigación junto a estudiantes de ingeniería, Cargnin-Ferreira y de Oliveira-Barros (2013) constataron que la elaboración de un mapa conceptual exige disponibilidad por

parte de cada estudiante, para profundizar en la comprensión de un asunto y a partir de ahí, estructurar, jerarquizar y relacionar palabras, frases y síntesis de los conceptos aprendidos. Así, durante la construcción del diagrama, el profesorado sigue evaluando las relaciones que sus estudiantes van construyendo sobre dichos conceptos.

Otra experiencia con el uso de los mapas conceptuales fue descrita por Krummenauer (2012) y llevada a cabo también con estudiantes de ingeniería (Ingeniería de Producción), en la asignatura de Física Aplicada 1. La herramienta fue presentada con fines evaluativos. En pequeños grupos que producían la primera versión que era compartida con toda la clase, después de las presentaciones mediante las observaciones de sus compañeras y compañeros y del profesorado, los pequeños grupos producían la versión final. El autor justificó la utilización de esta herramienta por el perfil del grupo, formado por estudiantes que ya estaban insertados en el mercado de trabajo (distantes de los bancos escolares) y con fragilidades en matemática básica. Según este autor era necesario la utilización de una estrategia que permitiese al profesorado evaluar la estructura cognitiva que estaba siendo organizada por cada estudiante, mientras avanzaba en la comprensión del contenido propuesto.

2.2.4.2.5. Los test de aprovechamiento escolar

Aquí se encuadran los exámenes, las pruebas o actividades bimestrales, semestrales o finales que para Albuquerque y Oliveira (2009) son herramientas que ofrecen indicios del aprendizaje. Más importante que definirlos como buenos o malos, las autoras destacan la preocupación con la intencionalidad que orientan sus usos, sus fines didácticos y políticos. Al servicio de la evaluación del aprendizaje formativo y emancipador, recomiendan que sean corregidos sin preocuparse por su atribución o puntuación de notas; que sean cargados de intencionalidad formativa; que el estudiante sea participante de esta evaluación de forma activa; que el

tratamiento de los errores y aciertos sea respetuoso y ético, según el principio de la educación democrática.

Los test de aprovechamiento escolar están fuertemente vinculados a la idea de los instrumentos de medidas, al servicio de una práctica evaluativa que objetiva cuantificar el aprendizaje. Álvarez-Méndez (2007) sugiere prudencia al tratar la ineficacia de los test o exámenes, y resalta que cuando son bien utilizados cumplen funciones educativas válidas. Destaca que hay dos cuestiones que envuelven esta herramienta que, desde un análisis crítico, los torna útiles a una práctica evaluativa en favor de la enseñanza y del aprendizaje. La primera cuestión trata de considerar los resultados de las cuestiones dadas por los y las estudiantes como datos relevantes para ser utilizados en favor de la mejora de la práctica docente y del aprendizaje de cada estudiante. Una segunda cuestión propuesta por el autor hace referencia a la relevancia de las preguntas, destacando que la ausencia de cuidado al realizarlas dará como consecuencia la obtención de respuestas automáticas y automatizadas que parecen seguir un guión predeterminado.

Lejos de querer agotar la lista de las herramientas para la evaluación del aprendizaje, se finaliza este apartado afirmando que la intención formativa y emancipadora de una herramienta evaluativa debe estar al servicio de la mejora, no sólo del estudiante, sino también de todo un equipo educativo. Esta afirmación se justifica por entender que una práctica evaluativa se constituye en una oportunidad de investigación de la realidad, donde las personas asumen su condición de seres históricos y determinantes de las acciones que priorizan el beneficio de una colectividad.

A modo de conclusión

Como se ha anunciado en la introducción, este Capítulo se constituye esencial para el entendimiento del objeto de la tesis que versa sobre la puesta en práctica de una nueva metodología evaluativa de aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora. Sus aportes han sido presentados sin perder de vista la opción de no distanciar el acto de evaluar el aprendizaje del acto pedagógico, y la comprensión de que las dos perspectivas de evaluación de aprendizaje defendidas –formativa y emancipadora– se constituyen en un único propósito evaluativo.

De acuerdo con las reflexiones iniciales, es posible afirmar que la demanda actual para la formación de una persona autónoma y protagonista de su recorrido formativo se ha constituido en un desafío para el profesorado universitario (da Cunha, 2010). Para corresponder a este nuevo rol, es necesario reflexionar críticamente sobre el significado de los términos *asistir a clases* y *dar clases*, de forma que se debe repensar, entre otras cosas, el nivel de participación y la actuación de las personas presentes en el acto educativo (Anastasiou & Albés, 2015; Bolívar, 2007). Se debe asumir como principio básico: tener claridad respecto al modelo epistemológico que fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en el aula, reconociendo que en este espacio se reflejen valores, conflictos y concepciones individuales y colectivas que acaban por influenciar el *enseñar* y el *aprender* (da Cunha, 2010).

Para *hacer clases* y no sólo *dar clases*, el profesorado universitario necesita estar dispuesto a romper con paradigmas conservadores que se basan en tendencias pedagógicas reconocidas como tradicionales, que reconocen al profesorado como transmisor de conocimientos y al alumnado como receptor pasivo (Saviani, 2007; Gadotti, 2011). El proceso de ruptura se inicia cuando se resuelve *investigar la enseñanza*, o sea, cuando se indaga críticamente respecto al *qué, cómo, para qué y para quien enseñar* (Anastasiou & Albés, 2015; Saul, 2010). Estos cuestionamientos deben dirigir los pasos didácticos que se pretenden resolver. Sin olvidar, de acuerdo con Luckesi (2011), los dos aspectos importantes que deben estar

contemplados en estos pasos: garantizar el principio de la *inteligibilidad* de los contenidos (volviéndoles flexibles y aplicables) y, promover una enseñanza y un aprendizaje *activos* (en consideración a la capacidad de promover el autoconocimiento, inherente al ser humano).

El ejercicio continuo de la investigación de la enseñanza desde las perspectivas propuestas en estos apartados resultará que en un proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe la evaluación como un elemento constituyente de este proceso. Para este entendimiento, fue importante considerar las contribuciones de diferentes estudiosos que han construido, a lo largo de la historia, la base teórica y conceptual de la evaluación educacional. También fue a partir de esta base teórica y a favor de la elaboración de nuevos referentes contrarios a los modelos considerados tecnicistas, que la brasileña Ana Maria Saul ha concebido el paradigma emancipador en los años 80 del siglo pasado.

Anclada en su práctica como profesora universitaria, Saul (2010) ha sido la principal responsable para la difusión del concepto de la *evaluación emancipadora*, cuyas vertientes teórico-metodológicas forman lo que se denomina paradigma emancipador. La evaluación emancipadora presenta una intencionalidad formativa para promover la continua organización y reorganización del proceso de enseñar y aprender, a partir de las decisiones tomadas por las personas participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las ideas propuestas por Saul (2010) son tomadas por Albuquerque y Oliveira (2009) que pasan a defender un concepto de evaluación de aprendizaje formativa y emancipadora, que a su vez, también es defendido por esta investigación.

Estas perspectivas teóricas subsidiaron los últimos apartados de este Capítulo, dedicados a la discusión de los procesos evaluativos de carácter formativo emancipador en contextos universitarios. De acuerdo con los presupuestos defendidos por Saul (2010) la naturaleza de la evaluación es entendida como el proceso de análisis y crítica de una realidad que se pretende transformar, donde los protagonistas de la acción son las personas implicadas

en el acto educativo. Los *ejes* de estos procesos son el diálogo y la participación, condición básica para el desarrollo de una relación no verticalizada, permeada por la afectividad y el respeto mutuo. A través de las observaciones de las investigadoras Silva y Almeida (2017) han presentado una experiencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los procesos evaluativos atienden a las expectativas aquí defendidas.

El Capítulo ha finalizado con una propuesta de reflexión respecto a algunas técnicas y herramientas consideradas relevantes en la concretización de un proceso evaluativo formativo y emancipador. Fueron señaladas ciertas consideraciones sobre el diario de campo; las rúbricas; los mapas conceptuales y, los ya tradicionales test de aprovechamiento escolar. Una muestra representativa de estas estrategias evaluativas que se constituyen como oportunidades de la investigación de la realidad, donde las personas asumen ser protagonistas del *enseñar* y del *aprender*.

Capítulo 3

**Contexto, antecedentes y diseños de la
formación del profesorado universitario para
la innovación evaluativa**

Los aportes mencionados anteriormente respecto a la relevancia de reflexionar sobre la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje son aquí tomados como indicadores de la necesaria discusión en torno al tema de la formación del profesorado universitario. Por creer que el desarrollo de un proceso evaluativo formativo y emancipador en la Educación Superior constituye un proceso de innovación evaluativa. Este Capítulo se dedica a la reflexión sobre contextos, antecedentes y diseños de la formación del profesorado universitario desde la perspectiva de la innovación. El Capítulo ha sido estructurado de forma que se pueda reflexionar sobre estos tres aspectos.

El primer apartado se dedica al tema del contexto universitario. Dividido en dos subapartados, donde se destacan elementos que, dependiendo del punto de vista, pueden ser considerados como elementos favorecedores u obstaculizadores de la innovación educativa. A partir de la contribución de personas expertas en el tema, se propone una reflexión respecto a estos elementos considerando que identificar y reconocerlos en el proceso de innovación, constituye un paso importante en dirección al cambio y a la mejora educativa.

Por ser la formación del profesorado uno de los elementos comprometidos con la innovación, el segundo apartado se dedica a dicho tema rescatando hallazgos sobre los enfoques y las orientaciones identificadas en la literatura consultada. Se agregan algunas definiciones sobre la finalidad de la formación y reflexiones importantes sobre el rol de las personas formadoras o asesoras responsables por su planteamiento y ejecución.

3.1. Los contextos de la innovación

El escenario educativo actual se caracteriza por el redireccionamiento de los objetivos y las finalidades de los sistemas educativos, y por la reconfiguración de los modelos pedagógicos existentes. Con esta perspectiva, Carbonell (2015) llama la atención sobre la importancia de

considerar la existencia de varias 'pedagogías', todas "(...) con sus correspondientes relecturas, adaptaciones y aplicaciones en los diversos y complejos contextos educativos actuales" (p.13).

En este escenario el término innovación se ha vuelto bastante usual, al punto de llamar la atención de las personas expertas, generando una literatura que se vuelve más significativa cada día (Barrera, 2016; Campolina & Martínez, 2013; Carbonell, 2015; Porto & Mosteiro, 2014; Saviani, 2005; Rodríguez-Gómez & Gairín-Sallán, 2015). Para Barrera (2016), la innovación en el ámbito educativo debe ser entendida como un proceso intencional de cambio de una práctica educativa desarrollada por una persona, un grupo o una comunidad que incorpora uno o más aspectos nuevos a esta práctica.

Desde esta perspectiva, Barrera (2016) apunta algunos elementos que están relacionados con este concepto y que exigen ser precisados: la innovación no es un acontecimiento puntual, es un *proceso*; el término está articulado en relación a un contexto y a un grupo social; los *agentes de innovación* pueden ser personas u organizaciones; está relacionada con la educación, y no con la escolarización; no hay, necesariamente, una carga valorativa porque está asociada al cambio y no a la mejora, y por último, implica un proceso de cambio de los *hábitos* que se establecen en los conflictos, las rupturas y las pérdidas.

Da Cunha (2010) defiende el concepto de innovación como una 'ruptura paradigmática' y de dimensión emancipadora, que se expresa en estrategias contrarias al modelo político que defiende la homogenización basada en la lógica de la productividad. O sea, la innovación aquí defendida sugiere un cambio en la forma de comprender el conocimiento para ir más allá de las regularidades propuestas por la modernidad. De carácter emancipador, reconfigura el rol destinado a cada persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje, volviéndoles copartícipes y responsables por el resultado obtenido.

Así comprendido, este apartado rescata algunos estudios de forma que sea posible caracterizar los contextos universitarios considerados como favorecedores o resistentes a la implantación de procesos innovadores. A partir de la caracterización de estos contextos, se cree que es posible acercarse al entendimiento de que la formación del profesorado universitario debe estar diseñada de forma que se constituya en un espacio propicio a la reflexión y a la crítica de la realidad favorecedora de la reconfiguración de los saberes pedagógicos y estimuladora de prácticas evaluativas innovadoras.

3.1.1. Contextos universitarios resistentes a la innovación

La universidad está siendo llamada a corresponder a las expectativas, las tareas y las funciones 'alargadas, contradictorias y complejas' (Dias-Sobrinho, 2007). Su función clásica de preservación de la erudición, de la formación del pensamiento reflexivo y de la trascendencia civilizacional se confronta con la tendencia a la fragmentación, la rapidez, el consumo del conocimiento, la utilidad y el valor económico. Aunque sea reconocido el valor de la Educación Superior, prevalece una sensación de que las prácticas educativas no satisfacen las funciones y demandas actualmente atribuidas. ¿No sería éste el contexto favorable a la innovación? Sí lo sería, en el caso de que no existiesen algunos factores que dificultan o condicionan los procesos de cambio e innovación y que permean los contextos universitarios. Algunos de estos factores pueden ser del tipo personal e institucional, según la definición propuesta por la UNESCO (2016). Se toman aquí estas definiciones para reflexionar un poco más sobre ellas, a pesar de reconocerse la polisemia del término innovación y la significativa literatura que existe sobre el tema.

Para discutir sobre los factores del tipo personal se rescata la idea de que la persona docente innovadora que reconfigura sus saberes pedagógicos al promover un cambio en su forma

de entender la construcción del conocimiento. Además, no se puede olvidar que este entendimiento se consolidó a lo largo de su trayectoria personal, iniciada con sus experiencias estudiantiles convirtiéndose en *verdades* incuestionables. Esto significa que romper con ‘viejas’ “(...) creencias, costumbres, normas y conductas que continúan operando e influenciando su vida en la actualidad (...) pueden generar resistencias y temores (...)” (UNESCO, 2016, p.21) y transformarse en significativos obstáculos a la innovación.

Sobre esto, Carbonell (2002) une al factor resistencia personal la influencia de la *rutina* de una práctica pedagógica que fue instalada y que sitúa al profesorado en una *zona de confort*, justificada por el discurso de la eficiencia y la durabilidad. Además de la resistencia y la rutina, el pesimismo y el malestar docente también influyen en la innovación y esto puede estar relacionado con las ‘supuestas’ innovaciones difundidas en los discursos prometedores que nunca se efectúan, generando un creciente descrédito, que fortalece la resistencia y el inconformismo.

Como ya se ha discutido en el Capítulo 1, el malestar docente genera la ‘cultura de la queja’, a veces proveniente de la ausencia de la autovaloración, del no reconocimiento de la importancia de la profesión y de su formación. Este aspecto ha sido bastante explorado en los estudios sobre el tema de la profesionalización y la formación del profesorado, que recomiendan una atención a la existencia de intereses dudosos que alimentan y refuerzan estos discursos (da Cunha, 2010; Morgado, 2011; Nóvoa, 2017; Silva, Dias & Pimenta, 2014; Zabalza-Beraza, 2011a; 2011b). Para la superación de la resistencia y en favor de la innovación, “(...) cada persona aprendería bastante sobre sí misma si se lograra descubrir dónde se originan dichas resistencias y se comprendieran cómo éstas impiden que se acepten los cambios que se presentan a diario” (UNESCO, 2016, p.21).

Sobre los factores del tipo institucional que dificultan los procesos de innovación, el documento publicado por la UNESCO (2016) retoma las aportaciones de Joseph Blase (Citado

en UNESCO, 2016, p. 23) para destacar que las instituciones educativas son organizaciones políticas y como tal, se vuelve “(...) muy importante reconocer las dificultades que generan los intentos de cambio, debido a las relaciones de poder existente, especialmente en instituciones tradicionales y complejas”. O sea, en estos contextos permean algunos aspectos que se configuran como cooperativos o conflictivos y que son merecedores de atención, como “(...) las interacciones a nivel de grupo, los intereses, el mantenimiento del control por parte de los directores y los conflictos en la toma de decisiones y la política escolar”.

Una mirada más profunda sobre estos aspectos hace que se identifiquen los principios, patrones de relación y del poder propio de cada institución formando su *status quo* que se ve amenazado por la ambigüedad y la incertidumbre debido a la dinámica del cambio y de la innovación. Estamos de acuerdo con Rivas (2018) cuando afirma que “(...) innovación educativa requiere atravesar un terreno de conflictos y disputas de poder. No se puede pecar de inocentes. Hay que enfrentar una serie de dilemas para que la innovación educativa no sea un boomerang en el sistema educativo” (p.37).

Desde esta perspectiva, Rivas (2018) señala dos hipótesis para la innovación: la primera implica un cambio de fuera para dentro, “(...) serían las escuelas nuevas, las plataformas, las *start-ups*, las que miran el mercado educativo con la destreza de ver qué está faltando, qué nichos se producen” (p.40). Una segunda hipótesis implica el cambio desde dentro, protagonizado por las personas inmersas en el contexto, “(...) será más lenta y menos disruptiva, pero podrá usar la fuerza inmensa de un sistema completo, instalado en todos los territorios” (p.41).

Exigirá, sin duda, un esfuerzo colectivo y una actuación de un equipo directivo que reconozca la importancia de la participación de todos en la toma de decisiones. En segunda hipótesis propuesta encuentra eco el concepto de innovación defendida en este trabajo. Se comprende la innovación en cuanto a ‘ruptura paradigmática’ y de dimensión emancipadora, que

se expresa en estrategias contrarias a la lógica de la productividad desordenada (da Cunha, 2010). Esta perspectiva de la innovación se respalda en los estudios sobre el paradigma de la evaluación emancipadora, que se define como proceso de descripción, análisis y crítica de una realidad dada (Saul, 2010; Gairín-Sallán, 1998) al comprender la posibilidad de transformar un centro educativo centrado en el aprendizaje de las personas.

Dado el propósito de este Capítulo, es importante señalar que el tema de la formación pedagógica del profesorado universitario se encuentra en el rol de los factores de tipo institucional que obstaculizan la innovación. En el caso de Brasil, el 'profesorado innovador' no podrá contar con una formación pedagógica obligatoriamente implantada en el cumplimiento de las directrices educacionales (LDB N.º 9.394/96), como se ha comentado antes. En defensa de una formación del profesorado llevada por docentes y no por especialistas técnicos, Nóvoa (2017) contribuye a la discusión al señalar que la fase de transición entre el hecho de ser estudiante y ser docente merece especial atención. O sea, en sus primeros años de actuación, el profesorado debe ser asistido por una formación referenciada por la lógica del acompañamiento, del análisis de la práctica y de la inmersión en la cultura profesional docente. Este tema recibirá mayor atención en apartados posteriores.

Como ya se ha visto, diferentes aspectos del tipo personal –mantenimiento de la rutina y malestar docente- e institucional –*status quo* y formación docente- fueron apuntados por estar considerados comprometidos con la resistencia a la innovación educativa. Se reconoce que actualmente el tema de la innovación está presente en las discusiones sobre las demandas educativas en favor de la 'calidad' y de la 'modernización'. Sin embargo, estamos de acuerdo con Fernández-Fernández y Rekalde-Rodríguez (2014) cuando resaltan que la mejora de esta calidad está condicionada a una 'ruptura conceptual' en la forma de pensar el proceso de enseñanza-aprendizaje, valorando la condición del estudiante como copartícipe del proceso. Esta

comprensión debe basar las estrategias y políticas educacionales consideradas como innovadoras.

3.1.1. Contextos universitarios favorables a la innovación

Las aportaciones concluyentes del apartado anterior permiten considerar la influencia de los elementos comprometidos con la resistencia a la innovación en la universidad. Siguiendo con el propósito de señalar aspectos relacionados a los contextos de la innovación evaluativa, este apartado retoma los elementos anteriormente discutidos para redirigir la mirada sobre ellos y reconocer que, incluso en contextos adversos, se encuentran posibilidades de resignificación de la acción educativa.

La universidad pasa por una crisis de identidad y ahí reside la oportunidad de confrontarse y reflexionar sobre el sentido humano y social de las acciones que realiza. Las instituciones se encuentran en el límite de una nueva conciencia académica, dándose cuenta de que las acciones que se promueven en el ámbito de la docencia, y las actividades que se realizan junto a la comunidad y la investigación posee dos sentidos básicos. Uno, de carácter pragmático, que le permite reconocer su compromiso con la producción del conocimiento, formando profesionales competentes para actuar en la sociedad; y otro, de carácter ético-político, que cobra responsabilidad ante el sentido social en todas las acciones que se producen (Cunha, 2003; Goergen, 2001).

Los estudios de Bolívar (2007 y 2010) se configuran como una perspectiva significativa de superación de esta crisis, oponiéndose a la lógica de la estructura conservadora y burocrática del conservadurismo apuntado como uno de los desafíos para ser superados por las universidades brasileñas. Recogemos las palabras de Bolívar cuando afirma,

De modo paralelo a la crisis de modelos basados en el control, vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, como muestra el “fracaso” de las sucesivas reformas. Confiamos ahora más en movilizar la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de los individuos y grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación. (Bolívar, 2010, p.12)

Siguiendo la perspectiva propuesta por Bolívar (2010), la universidad se asume como una ‘organización que aprende’, que es definida por Gairín-Sallán (2000):

Si consideramos a la organización que aprende como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. (p. 37)

Sin desmerecer las relevantes tensiones provocadas por expectativas y demandas externas a las instituciones y por los factores internos que se configuran como conflictivos, que en el apartado anterior eran tomados como un elemento de resistencia a la innovación. Se entiende que las universidades, como ‘organizaciones que aprenden’, pueden ofrecer un ambiente favorable al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se configuran como innovadores. Estas ideas encuentran eco en los estudios del paradigma emancipador que defiende la libertad de las personas respecto a los condicionantes deterministas. Este proceso emancipador se torna posible en un centro educativo que está centrado en el aprendizaje de las personas que lo constituyen.

Las perspectivas presentadas por Gairín-Sallán (2000); Bolívar (2010) y Saul (2010) permiten concluir que al mismo tiempo que la universidad sirve de instrumento para la formación de la fuerza del trabajo en favor de las demandas capitalistas, también se constituye como un

ambiente favorecedor de los procesos académicos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo, condición favorable a la innovación. Esta idea es corroborada por las personas expertas cuando recomiendan que las universidades se vuelvan innovadoras y para que esto se concrete, es imprescindible la creación de un ambiente favorable; plantear estrategias ejecutables; creatividad y, sin duda, contar con gente 'capacitada' (Calancanti-Valente & de Oliveira Viana, 2010).

Se reanuda el tema de la 'capacitación' de las personas, o sea, la formación del profesorado universitario brasileño que fue considerado en el apartado anterior como un elemento comprometido con la resistencia a la innovación. No se puede pensar en innovación evaluativa sin considerar las condiciones pedagógicas del profesorado. La literatura consultada para la producción del apartado apunta a la formación pedagógica como uno de los elementos más comprometidos con la innovación y reconoce que la discusión en torno a la ley brasileña que reglamenta la oferta de la formación pedagógica ha tomado los espacios académicos, generando diferentes alternativas de acción protagonizadas por personas dispuestas al cambio.

El estudio de da Cunha (2010) es tomado como representativo de los demás por haber sido el resultado de una investigación desarrollada de forma colectiva por un grupo de docentes y estudiantes que transformaron en el desarrollo de la investigación un *espacio* de formación. Para da Cunha, la propia forma de investigar colectivamente fue en si una innovación. El grupo busca la comprensión de los procesos de enseñar y aprender en el que se presentan perspectivas de emancipación, entendidas como motivadoras por las intervenciones comprometidas con las rupturas que actúan en el sentido del cambio. A pesar de que da Cunha concluye que las innovaciones identificadas eran responsabilidades individuales, de poca visibilidad institucional y sin articulaciones con proyectos de intenciones colectivas, también las reconocen como iniciativas protagonizadas por personas que sintieron la necesidad de dar otro 'sentido' a la práctica.

De esa forma, también se concluye que los contextos favorables a la innovación pedagógica necesitan personas inquietas e insatisfechas con la propia actuación, aunque inicialmente sean pocas. Es difícil, en el caso de docentes brasileños, que reconozcan las consecuencias de la ausencia de una formación pedagógica y la necesaria urgencia en participar de espacios de discusión respecto a este tema. Sin duda, que estas iniciativas individuales no anulan la responsabilidad y el compromiso institucional con la formación del profesorado, actuando en la movilización de “(...) la capacidad interna de cambio (de los centros como organizaciones, de las personas y de los grupos) para regenerar internamente la mejora de la educación” (Bolívar, 2010, p.12).

3.2.La formación del profesorado universitario

Dadas las aportaciones anteriores respecto a la necesidad de centrar la atención sobre la formación del profesorado, este apartado se propone reflexionar sobre los antecedentes y el diseño de la formación del profesorado universitario. La literatura consultada sobre el tema permite rescatar definiciones que se aproximan a la idea defendida por Imbernón (2011), que la constituye como uno de los elementos que conllevan al desarrollo profesional, aunque se percibe un distanciamiento de las cuestiones señaladas por el autor (salarios, estructuras, clima de trabajo, etc.) y centradas en los aspectos pedagógicos y técnicos.

Antes de realizar un análisis del objeto del apartado se plantean algunas contribuciones que apuntan a que los principios orientadores de la formación del profesorado y el entendimiento respecto a su desarrollo profesional están significativamente implicados. Para Imbernón (2011), el uso de estos términos considerados similares aumenta el peligro de reconocer la formación como la vía exclusiva del desarrollo profesional. La formación es uno de los elementos que incide sobre el desarrollo profesional por estar éste constituido por un conjunto de elementos que

favorecen o impiden el avance del profesorado en dirección a una mejora desde una perspectiva más global. “La mejora de la formación ayudará a ese desarrollo, pero la mejora de otros factores (salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, carrera, clima de trabajo, legislación laboral...) también y de forma muy decisiva” (Imbernón, 2011, p.76).

La formación del profesorado universitario es un proceso ‘sistemático y organizado’ en favor de la obtención de conocimientos y habilidades para el desarrollo del rol docente (Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Urbe, 2013). En cuanto al proceso, comprende la formación inicial y permanente y debe incidir en la calidad del aprendizaje de las y los estudiantes y de la propia institución. En cuanto a los modelos, tendencias y enfoques de la formación para el profesorado parte “(...) de ciertas concepciones acerca de cuál es la función de la universidad y de qué es la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación docente” (Aramburuzabala, Hernández-Castilla & Ángel-Urbe, 2013, p.347). Desvelar estas concepciones permitiría entender las ‘funciones y demandas’ delegadas al profesorado.

Para Caballero-Rodríguez (2013), se constituye en varias fases con características diferenciadas. En un primer momento, se constituye la fase pre-formativa que corresponde a un conjunto de vivencias escolares que permiten la elaboración de concepciones y saberes sobre la enseñanza y el aprendizaje; la segunda fase se da en la formación inicial del profesorado futuro que es ofertada por una institución específicamente orientada; la tercera fase, corresponde al periodo de iniciación de los y las principiantes con sus primeras experiencias en la actividad docente; finalmente, se constituye la fase del desarrollo profesional que se da a lo largo de la vida o permanentemente. Esta última se dirige al profesorado experimentado y numerario “(...) y debe dar respuesta a las necesidades que se plantean desde la propia institución en general, y a las que surgen del rendimiento de las funciones de la profesión” (p.394).

Fávero y Pasinato (2013) reflexionan sobre el profesorado universitario como profesionales investigadores de su propia práctica. Definen la formación como uno de los factores determinantes, tanto para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, como para la formación de la persona consciente y emancipada. Destacan que la investigación es la acción inherente a la función del profesorado universitario, y que puede transformarse en un elemento estratégico componente de su desarrollo profesional. Esta condición se da en la medida en que el profesorado está capacitado para indignarse respecto a las contradicciones que constituyen el quehacer docente. Los autores discuten desde el contexto universitario brasileño donde la carrera profesional contribuye a la construcción de la identidad profesional del profesorado que inicia su actividad (como docentes) sustituyendo a otro profesorado, aún en condición de estudiantes. Se reconoce que el tema en cuestión está bastante investigado y que este estudio no daría cuenta para agotar la discusión. El primer punto se dedica a los hallazgos respecto a algunos enfoques y 'orientaciones' de la formación del profesorado universitario reconocidos en la literatura y en el segundo se toma algunos diseños de formación favorables a la innovación.

3.2.1. Enfoques y orientaciones hacia la formación del profesorado

La literatura sobre el tema de la formación del profesorado registra enfoques que han inspirado, y todavía inspiran, las acciones formativas dirigidas al profesorado universitario (Bozu, 2008; Bozu & Imbernón, 2016). Anotar estas orientaciones significa reconocer que la práctica destinada a la formación cambia de forma al atender a los presupuestos teóricos y a las orientaciones conceptuales resultantes de marcos educativos más amplios.

Estamos de acuerdo con Bozu e Imbernón (2016) cuando afirman que la actual complejidad del rol docente en la universidad "(...) reclama también una capacitación en el conocimiento didáctico del contenido para asumir determinadas habilidades básicas, bien de

carácter personal como de naturaleza técnica o instrumental, directamente relacionadas con la actividad docente” (p.97). Sin perder de vista esta idea, se señalan en la Tabla 3.3. algunos de los enfoques identificados.

Tabla 3.3

Enfoques y orientaciones a la formación del profesorado

Enfoque	Objetos	Finalidad	Profesorado
Academicista	Contenidos académicos	Dominio de los contenidos que serán administrados	Expertos en diversas materias
Técnico	Competencias y habilidades técnicas	Mejorar la competencia transmisora del profesorado	Técnico
Humanista	Cualidades personales del profesorado: empatía, comprensión, compromiso con los/as estudiantes, etc.	Promover el desarrollo personal del profesorado en las dimensiones cognitiva, afectiva y moral	Un aprendiz, centro del proceso formativo
Reflexivo	La reflexión sobre la práctica	Formar profesionales prácticos reflexivos, cuestionadores de sus respectivas prácticas	Profesional reflexivo y cuestionador
Sociocrítico	La práctica	Potenciar el protagonismo del profesorado en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas	Profesional reflexivo y transformador

Fuente: Adaptación de Bozu (2008)

De los enfoques identificados, se destacan algunos aspectos indicativos de las concepciones que orientan el enfoque de este trabajo de investigación: primero, se reconoce la relevancia de estos enfoques por expresar principios y conceptos que atendieron a las expectativas de su contexto y época, volviéndose significativas las referencias a las que sucedían; segundo, cada enfoque desvela la opción ideológica tomada por la institución que la asume, lo que

justifica que no sea posible clasificarlo como el 'ideal'; tercero, se defiende que la práctica docente guarda por sí misma la esencia de la formación del profesorado. Cuando un programa de formación se apoya sobre la práctica ofrece las condiciones para establecer una articulación entre la teoría y la práctica para el profesorado 'aprendiz', mediante el análisis, la comprensión, la interpretación y la intervención de una realidad próxima.

Estas ideas se fortalecen en la literatura que atribuye al profesorado un rol significativo en favor de la mejora del aprendizaje y de la enseñanza en los centros universitarios. Marchesi, (2009) en el preámbulo de la obra 'Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente' profiere que "(...) la calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorgan al fortalecimiento de la profesión docente". Resalta que, mediante lo observado en algunos países, se presenta una necesidad de mejora en la oferta de formación inicial y permanente de las y los docentes, así como la promoción de un mecanismo de acompañamiento "(...) que apueste decididamente por dotar a los futuros profesores de las competencias necesarias para acometer con éxito la importante y difícil tarea de educar en la sociedad del conocimiento" (p.7).

Desde esta perspectiva señala algunas consideraciones sobre la formación del profesorado universitario en contextos institucionales articulados y formalmente reconocidos como el EEES y el Espacio Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior. De carácter representativo, las contribuciones presentadas fueron elegidas por reafirmar las ideas defendidas en esta investigación respecto a la importancia de la formación permanente del profesorado universitario para la innovación en los procesos de evaluación del aprendizaje.

3.2.1.1. La formación del profesorado en el Espacio Europeo de Educación Superior

En junio de 1999 los países europeos firmaron un acuerdo que iniciaría un proceso de carácter intergubernamental que establecía como meta la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Después del acuerdo firmado se dieron reformas y cambios significativos que movilizaron a las universidades en torno al aumento de la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación. Sin intención de profundizar en el escenario que llevó a la creación del EEES, se reconoce que dichos cambios iban a exigir un profesorado universitario capaz de reflexionar sobre sus conceptos respecto al acto educativo, resignificar su práctica pedagógica y asumir el protagonismo de su propia formación.

Rodríguez-Jaume (2006, p. 12) destaca que en el contexto del EEES se entiende la enseñanza como un proceso donde el profesorado “(...) muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos –competencias de saber-, habilidades – competencias de hacer- y hábitos – competencias de ser/estar-) para un alumnado (...) en función de unos objetivos y dentro de un contexto”. Se espera del profesorado un papel de conducción y de guía del aprendizaje que mira y estimula el protagonismo estudiantil en el proceso de construcción del conocimiento. “Este nuevo rol del estudiante no debería extinguirse una vez alcanzada una titulación universitaria, sino que, y en virtud al rápido cambio tecnológico, le acompañará a lo largo de su vida”. Esta idea de enseñanza implica resignificar, por su parte, el concepto de aprender.

El aprendizaje a lo largo de la vida o el aprendizaje permanente es una más de las premisas defendidas en el contexto del EEES, definido como un proceso ininterrumpido vivenciado durante todo el ciclo de vida de la persona cuando se ha aprendido a aprender. Es un concepto que atribuyen al carácter atemporal del aprendizaje y por ser así,

La dimensión de amplitud hace más patente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal. Nos recuerda que un aprendizaje útil y placentero puede producirse y se produce en la familia, en el ocio, en la vida comunitaria y en el trabajo cotidiano. El aprendizaje en amplitud también nos demuestra que enseñar y aprender son papeles y actividades que se pueden cambiar e intercambiar en diferentes momentos y lugares. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p. 9)

Ubicando la actividad docente en este contexto, se admite que los principios que basan el EEES han provocado un cambio importante en la función del profesorado universitario. Se ha redefinido su papel, en una posición centralizadora y única, conductora del proceso de enseñanza y aprendizaje hasta alcanzar el rol de guía, mediador y corresponsable de tal proceso. Así, “(...) su capacidad y su confianza para desarrollar y practicar métodos de enseñanza y aprendizaje abiertos y participativos han de ser un requisito profesional esencial para las y los educadores y formadores, tanto en contextos formales como no formales” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000, p.16).

Para atender a las demandas resultantes de este nuevo hacer de la docencia, diferentes iniciativas han sido implantadas en los últimos años. Paricio, Fernández y Fernández (2019) presentan la propuesta de un *Marco de Desarrollo Académico Docente*. Elaborado por un grupo de expertas y expertos, ha surgido como una respuesta “(...) a una necesidad de cambiar determinadas situaciones que se han tornado cotidianas dentro de las universidades y que, desde nuestro punto de vista, necesitan ser revisadas, criticadas y reconducidas” (e-114). El Marco es mucho más que un programa de formación, sus autores empiezan llamándonos la atención sobre la importancia de resignificar el concepto de docencia y con eso, reconsiderar todos los aspectos implicados de forma que sea posible

orientar de manera mucho más precisa y consciente la formación del profesorado, las políticas de reconocimiento y evaluación del profesorado, los programas de innovación y

mejora o incluso, simplemente, la valoración personal de las fortalezas y debilidades de la propia docencia. (Paricio, Fernández y Fernández, 2019, e-153)..

3.2.1.2. La formación del profesorado universitario en Latinoamérica y Caribe

La obra publicada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2013) se dispone a sintetizar la preocupación referente a los desafíos para el fortalecimiento de la profesión docente expresada por organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); Organización de los Estados Americanos (OEA); Mercado Común del Sur (MERCOSUR), Banco Mundial, Programa de Promoción de la Reforma Educativa y la propia UNESCO. Entes creados con otros objetivos, donde las tendencias buscan “(...) atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial de los profesores, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional” (p.14).

Sobre la formación inicial, el recorrido sobre el estado del arte ha identificado que en los últimos años hubiera una evolución en la oferta para la formación inicial del profesorado de la Educación Superior. Para seguir evolucionando sugieren: la promoción de iniciativas que conlleven el ingreso de las mejores personas candidatas a la docencia; el fortalecimiento de la calidad de los programas existentes; ofrecer programas de formación para el trabajo con grupos sociales; (...) y garantizar la actuación de los sistemas de regulación de los programas de formación. Sobre la formación continua (así definida por el documento) –a pesar de no atender a las demandas satisfactoriamente-, fue constatado que son variadas y amplias las ofertas, tanto en cuanto a los contenidos, como también en cuanto a las modalidades y a las metodologías.

El documento resalta que “(...) a pesar de su número y aparente diversidad, los currículos de formación continua presentan una baja especialización, predominando, en cambio, los acentos teóricos y las visiones generales” (UNESCO, 2013, p.125). Se reconoce, además, una creciente tendencia de programas que establecen al profesorado como protagonista del análisis, reflexión y aprendizaje definido como el objeto de este proceso respecto a su propia práctica. El documento sugiere como orientaciones, entre otras: garantizar el derecho a una formación continua y relevante del profesorado; construcción de trayectorias de desarrollo profesional que distingan las etapas de la vida docente; implementación de mecanismos de regulación de la oferta de formación y; la promoción del aprendizaje colaborativo con el fomento, cuando sea posible, de comunidades de aprendizaje.

Tras el análisis y las puntualizaciones respecto a las orientaciones del documento se rescatan las contribuciones de Imbernón y Canto-Herrera (2013), que en un artículo sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica, establecen observaciones concluyentes interesantes. Son puntos que permiten ampliar la comprensión del propósito de este apartado que desea en pocas líneas caracterizar cuál es el escenario de la formación del profesorado en Latinoamérica y Caribe. Así como hicieron los referidos autores, se empieza por reconocer que se trata de ‘megacontextos’ que, a pesar de compartir mucho en el campo de la educación, se diferencian en otras tantas cuestiones de orden social (a diferencia de España, Latinoamérica y el Caribe todavía concentran un índice expresivo de pobreza) y educativas (muchos niños y niñas ‘fuera’ de la escuela, deficiencia en la formación inicial del profesorado, etc.).

Sin embargo, resaltan el avance referente a la oferta de formación del profesorado a través de las iniciativas gubernamentales y de muchas organizaciones (sindicatos, movimientos, comunidades y universidades) que intensamente trabajan en favor de la formación del profesorado para su desarrollo profesional. A pesar de no apuntar precisamente a la formación

del profesorado universitario, Imbernón-Muñoz y Canto-Herrera (2013) señalan 'encuentros' y 'desencuentros' entre España, Latinoamérica y Caribe que aquí merecen ser registrados:

- hay diferencias en la situación social de los diferentes países, porque algunas naciones latinoamericanas todavía están imbuidas de altos índices de pobreza y analfabetismo y, por lo tanto, con dificultades para invertir en la educación, dado que tienen otras prioridades.
- los países latinoamericanos han avanzado mucho en la formación y capacitación del profesorado. La mayoría de ellos realizan un gran esfuerzo en la formación del profesorado, pero ésta no tiene mucho impacto en su desarrollo profesional.
- en todos los países, tanto europeos como latinoamericanos, en todos los textos oficiales y en todos los discursos, la formación permanente es asumida para alcanzar el éxito en las reformas educativas.
- España y Latinoamérica están unidas por una homogeneización de proyectos: reformas, asuntos transversales, constructivismo, proyecto educativo o institucional. Están conectadas por los discursos teóricos sobre la formación y el desarrollo profesional y una comunicación importante en la que la educación es un componente esencial para la calidad educativa.
- en la formación inicial del profesorado ha faltado una visión compartida de, para qué se quiere la formación, así como cuáles son los fines que la deben guiar. Hace falta, también, que los diseños curriculares consideren el desarrollo de la identidad profesional del docente para que apoyen su compromiso y dedicación al objeto de que se desempeñen eficazmente en el aula.
- las discrepancias más significativas son la forma diferente de financiar e invertir en la educación y la preocupación por modificar la formación inicial del profesorado: mientras

que en Latinoamérica esto es una prioridad como el primer paso de la profesionalización educativa, resulta ser un asunto que ha dejado de preocupar en España desde 2008 por la entrada al EEESr. (Imbernón-Muñoz y Canto-Herrera, 2013, pp.11-12)

Las contribuciones señaladas en los párrafos anteriores dieron significativas pistas de la dirección tomada en referencia al tema de la formación del profesorado en el contexto de Latinoamérica y Caribe. Sin duda que no agotan todas las iniciativas exitosas existentes, pero cumplen el objetivo de expresar que este es un tema relevante y que sigue recibiendo merecida atención por parte de expertos y gobernantes sintonizados con las demandas nacionales e internacionales. Visto esto, el próximo apartado intenta direccionar la atención sobre las y los formadores de formación y las expectativas que recaen sobre sus respectivas actuaciones en favor de la innovación y de la mejora.

3.2.2. Las y los formadores de formación del profesorado universitario

En el seno de la literatura consultada se ha percibido una preocupación hacia las y los formadores, tanto en cuanto a los programas, como a sus respectivas metodologías. Se sabe que su rol, así como el modelo de formación, está sometido a los intereses y finalidades orientadas por las concepciones de la educación, de la práctica pedagógica y del entendimiento que se tiene de la actuación docente frente a los cambios educativos. La literatura registra diferentes términos que en algunos momentos se definen de forma enlazada: formador/a, asesor/a, orientador/a, agente de cambio, etc. Pero, en su mayoría coinciden en defender la relevancia de esta figura en favor de la mejora de la educación que se oferta en la institución. Es con este sentido que se discurrirán algunas consideraciones sobre las personas implicadas en la formación del profesorado.

3.2.2.1. Sobre las formadoras y formadores de formación

Vaillant y Marcelo (2001) se refieren a profesionales que pueden asumir diferentes ocupaciones en diferentes niveles educativos: "(...) es un profesional de la formación, y como todo profesional, está capacitado y acreditado para ejercer esta actividad; posee conocimiento teórico y práctico, compromiso con su profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su ámbito" (p.30). Se trata, sin duda, de una persona profesional del aprendizaje y mediadora, que se sitúa entre los conocimientos y las personas dispuestas a aprenderlos. Con la intención de demarcar el concepto 'formación de formadores', señalan seis acepciones y usos del término que tiene intención de desvelar sus 'funciones':

- *Formadora y formador como docente* -actúa en cualquiera de los niveles de la enseñanza que van del básico al universitario, hasta pasar por la formación profesional. Acoge todo el conocimiento relacionado con la formación del profesorado;
- *Formadora y formador de formadores* –actúa en la formación del resto del profesorado "(...) en las Facultades de Ciencias de la Educación, o en los Institutos de Ciencias de la Educación, en el caso de España, o bien en instituciones como el Instituto de Profesores "Artigas" y los Centros Regionales de Profesores, en Uruguay (Vaillant & Marcelo, 2001, p.31);
- *Formadora y formador como tutor y tutora de prácticas* – insertada e insertado en la misma acepción anterior, se asocia a la actuación de profesionales que participan de la formación del profesorado futuro, asesorándoles y supervisándoles como *tutores y tutoras de prácticas*;
- *Formadora y formador mentora y mentor o 'profesora mentora' y profesor mentor* – es la figura relevante en los programas de inserción profesional. Para una efectiva actuación es necesario que se conciba que, para el profesorado principiante, es importante que

“(…) los primeros años de enseñanza sean años de aprendizaje y no sólo de supervivencia. En este sentido, el profesorado mentor aparece como uno de los componentes más destacados de los programas de inserción profesional.” (Vaillant & Marcelo, 2001, p. 32);

- *Formadora y formador como agente de cambio o facilitadora y facilitador de cambio* – las actuales reformas educativas han llevado a la escuela a la presentación de esta figura que asume diferentes denominaciones de acuerdo con su contexto “(…) en su versión española *Asesores de Formación*. Nos referimos, en este caso, a aquellos profesionales de la enseñanza que desempeñan actividades encaminadas a la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado” (Vaillant & Marcelo, 2001, p.32);
- *Formadora y formador de la formación ocupacional y continua* – se sitúa en el espacio de la educación no formal, presentan una amplia experiencia profesional y están implicados en la organización de la formación de los principiantes.

En síntesis, cuando hablan de formadores/as, Vaillant & Marcelo (2001) dicen que debe tratarse de un “(…) mediador del aprendizaje [que] debe mostrar coherencia entre discurso y práctica, debe asumir personalmente los valores que pretende transmitir; debe vivir el compromiso con la profesión de la misma forma que espera que los estudiantes lo asuman (…)” (p.31).

Coincidiendo con estos autores respecto al concepto, Chávez (2012) afirma que esta formación debería desarrollarse a través de un “(…) proceso de mediación, en el que incurren las intenciones personales y las colectivas, por ejemplo, la integración a grupos (….) la incorporación a centros de trabajo que exigen una actuación mediada entre lo individual y los requisitos de los otros” (p.5). Sobre la función de la formadora y del formador, afirma que se trata de una función diluida en la propia formación del profesorado, a veces “(…) sin distinción alguna, ignorada, no

delimitada, construida en la práctica y que integra como opción de formación, alternativas no planeadas por el subsistema, generadas por voluntad personal” (p.10).

Imbernón (Citado en Gualpa, 2011, p.5) delimita dos ámbitos de desempeño de este profesional: las personas formadoras ocasionales y las personas formadoras ‘propriadamente dichas’. El primer grupo añaden a sus tareas habituales, la actividad de formación según sus especialidades; las formadoras propriadamente dichas se dedican a la formación inicial del profesorado. Situándose en un contexto que demanda un cambio en el rol del profesorado, precisamente en Argentina, la autora se pregunta sobre cómo se delimita el rol de formadora y formador de las formadoras y formadores, y qué les constituyen como formadoras y formadores. De sus aportaciones concluyentes resalta que: “(...) se hace necesaria la pregunta acerca del lugar del formador de formadores al momento de repensarla función/es y tarea/s educativa (...). En este sentido, es central la importancia de propiciar un lugar estratégico a los propios formadores en pos de definir, delimitar y concientizar su rol.” (p.14).

Finalizamos ese tema constatando la importancia de seguirlo investigando. Para justificar esa afirmación coincidimos con González-Vallejos (2018) en afirmar que en Latinoamérica la investigación sobre la función de la formadora y formador se encuentra en un estado embrionario. El resultado de la síntesis de los estudios llevados entre los años 2005-2016 le permitió concluir que esa escasez se torna una problemática para el desarrollo de la formación docente teniendo en cuenta tres aspectos: la confusión en cuanto a la identificación de este profesional; la ausencia de datos sobre lo que ocurre en sus aulas; y la insuficiente descripción respecto al contexto en que actúan. La incidencia de estos factores afecta, a su vez, al desarrollo profesional de estos profesionales y consecuentemente comprometen la instalación de la innovación. Al clamar por el fortalecimiento de este campo de estudio, constata que nuestra realidad está en desventaja frente a las discusiones internacionales.

3.2.2.2. Las personas asesoras de formación

En defensa de un modelo de formación inicial del profesorado, Pérez-Cabrera (2016) señala que las nuevas modalidades precisan atender a las demandas actuales y presentar algunas de estas características: estar contextualizada y próxima al 'campo disciplinar'; direccionada a la 'innovación y a las prácticas docentes'; que posibilite el 'análisis de situaciones' problematizadas; con una duración lo suficientemente larga como para conseguir la promoción del cambio cultural; con presencia de un profesorado experimentado para acompañar a la persona novel durante la formación, en el aula y fuera de ella; y que esté vinculada a un proyecto de carácter innovador. Con estas y otras consideraciones, propone un modelo de formación del profesorado novel basado en el asesoramiento durante el proceso. Antes de discurrir sobre su propuesta, es relevante aproximarse al concepto de asesoramiento en educación. Para Pérez-Cabrera (2016), se trata del

acompañamiento que un/a profesor/a experimentado/a realiza con uno o varios profesores poco o menos experimentados/as en su proceso de mejora y formación docente, favoreciendo el aprendizaje mediante procesos de análisis, interpretación y reflexión conjunta, proporcionando apoyo y guía en la identificación de situaciones, en la toma de decisiones y en la puesta en práctica de nuevas experiencias docentes planteando análisis críticos y ayudando a construir el conocimiento sobre los diversos ámbitos que constituyen el ser docente. (pp.51-52)

No lejos de este pensamiento, Alarcón-Artero (2012) reconoce que se trata de un concepto que ha evolucionado a lo largo del tiempo en respuesta a diferentes enfoques y épocas. La literatura apunta desde una concepción tradicional, que define a la persona asesora como una experta en resolución de problemas, hasta una definición más actual que le atribuye un "(...) asesoramiento de apoyo y compromiso con los centros y el profesorado, siendo el centro una organización que

aprende” (p.100). Resalta de forma pertinente la ausencia de un ‘recetario ideal’ que encuadre rigurosamente el rol asesor,

Será el contexto, la institución, el profesorado, quien determine la forma en que ésta se lleve a cabo y el motivo y circunstancias por las que el asesor o asesora entra en contacto con el centro ya sea a demanda o exigencia de la administración, para solucionar o impulsar una temática concreta o perseguir un reconocimiento en forma de puntos.
(Alarcón Artero, 2012, p.100)

Siguiendo la dirección tomada por Pérez-Cabrera (2016), que se presenta resumidamente en las próximas líneas, “(...) algunos de los roles concretos más significativos atribuidos a la figura del asesor y sus implicaciones teóricas y prácticas para el desempeño de su función” (p.79) son:

- *Asesora pedagógica y asesor pedagógico* – para Imbernón, Medina y Jarauta (Citado en Pérez-Cabrera, 2016, p. 59) algunas tareas están vinculadas: posibilitan la creación de grupos colaborativos; apoyan al profesorado en la utilización de estrategias de trabajo cooperativo; apoyan al profesorado para la comprensión de los objetivos de los aprendizajes; y facilitan la apropiación del profesorado de los enfoques psicopedagógicos.
- *Asesora y asesor de formación* – para Imbernón (2007) algunos temas se deben hacer presentes en su actuación: la ‘comunicación’; el conocimiento de la práctica; la ‘capacidad de negociación’; los conocimientos de técnicas de diagnóstico que les permita un análisis de las necesidades identificadas; facilidad para la toma de decisiones y ‘conocimiento de la información’. Pérez-Cabrera (2016) a partir de las contribuciones de Imbernón (2007) destaca otras competencias necesarias para la persona asesora de formación: el dominio de herramientas y estrategias tanto de diagnóstico como de formación, con el fin de intervenir en aquellas situaciones problemáticas identificadas; analizar las necesidades formativas; la colaboración en proyectos de formación de centros y, el apoyo a la implementación de innovaciones (Pérez-Cabrera, 2016, p.81).

○ *Asesora y asesor como agente de cambio* – la ‘presencia’ y actuación de una persona asesora ya sugiere un movimiento en dirección a la mejora y al cambio. Sobre esta figura, Gairín-Sallán (2007) la contextualiza como la figura en la que cada profesional “(...) puede actuar como dinamizadora del cambio (...) capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio” (p.6). El autor cita a Pont y a Teixidó (citados en Gairín-Sallán, 2007, p.6) para señalar lo que llaman las competencias generales esperadas en un agente de cambio:

- Competencia que le permita comprender la ‘complejidad del ser humano’ (percepción, reacciones cognitivas y emocionales, motivaciones personales y profesionales);
- Competencia que le permita una actuación en el marco de los valores éticos en favor de la promoción del cambio;
- Competencia que le permita ‘conocer’ y ‘comprender’ las organizaciones y respectivamente, las personas afectadas por el cambio (ideologías, cultura y valores);
- Competencia que le asegure el liderazgo y las condiciones para influenciar a los grupos, motivándoles, identificando y valorando el potencial de cada grupo, sin olvidar la relevancia de la implantación y manutención de un clima de confianza y ‘sentimientos proactivos’;
- Competencia para planificar y desarrollar estrategias que le permita actuar atendiendo a la complejidad que implique el liderazgo del ‘cambio planificado’;
- Competencia que le permita integrar el cambio.

En esencia esa acción no difiere de la propuesta para las personas asesoras pedagógicas y asesoras de la formación. Sea cual sea el rol que asuma, cabe considerar el contexto y la naturaleza de la actuación. Aún, sobre el rol asesor, en cuanto a agente de cambio, Pérez-

Cabrera (2016) rescata las palabras de Lago y Onrubia (Pérez-Cabrera, 2016, p. 82) para puntualizar una de las tareas de la persona asesora: “(...) introducir elementos que provocaran esa ruptura del equilibrio inicial, así como proporcionar diversos tipos de ayudas para que todos y cada uno de los participantes puedan desarrollar modificaciones en las representaciones (...)”.

Esta afirmación se añade a las demás y permite finalizar el apartado considerando que las demandas actuales para una formación del profesorado universitario en el desarrollo profesional docente sugieren el protagonismo y el compromiso de cada persona con su propio desarrollo y de todos con la institución. Esta certeza motiva la realización de esta investigación que defiende una metodología de evaluación del aprendizaje comprometida con la mejora educacional. En este sentido, se direccionan las próximas líneas sobre los procesos de formación del profesorado para la innovación de procedimientos evaluativos de enseñanza y de aprendizaje.

3.3 Hacia un modelo de formación del profesorado universitario para la innovación

El vocablo innovación no es muy diferente de otros términos que componen el campo conceptual de la educación, y se presenta con usos diversos. Para unas personas es sinónimo de creación de algo inédito, innovador, para otras representa un cambio significativo en algo preexistente. Usado por el profesorado, el vocablo sugiere la utilización de estrategias o herramientas pedagógicas creadas y usadas anteriormente, que se tornan innovadoras para una persona por la simple razón de no haberlas experimentado antes. Sin pretensión de agotar estos usos, se direcciona la mirada hacia el tema de la formación del profesorado coincidiendo con la definición de Porto y Mosteiro (2014) que dicen que

puede ser contemplado como un proceso planificado que pretende introducir cambios encaminados a lograr mejoras en las personas, cursos, departamentos o en el conjunto y contexto de la misma [institución]. Identifican la innovación con el cambio y resaltan que la

condición de novedad no basta para clasificar algo como innovador, éste necesita presentar requisitos como: ser duradero, tener alto índice de utilización, relacionarse con mejoras sustanciales de la práctica profesional y generar o implicar un verdadero cambio. (p.142)

Para ilustrar las ideas expuestas, se propone seguidamente la reflexión respecto a dos conceptos que, de acuerdo con el propósito de este Capítulo, están comprometidos con los diseños de formación del profesorado universitario favorables a la innovación evaluativa.

3.3.1. Formación del profesorado universitario basado en el asesoramiento de proceso

Se retoman los estudios de Pérez-Cabrera (2016) para presentar un modelo de formación del profesorado novel basado en el asesoramiento de proceso. La autora basa el modelo en el marco teórico de la 'racionalidad práctica' que entiende a la persona docente como investigadora reflexiva. Es definido por Imbernón y Medina (Citado en Pérez-Cabrera, 2016, p. 38) como un modelo donde "(...) el profesor (o estudiante) es la fuente y el origen de todo su aprendizaje profesional, y que a través del aprendizaje experiencial podemos articular los aprendizajes formales y abstractos con las experiencias prácticas".

Para comprender mejor el modelo de formación del profesorado basado en el asesoramiento de proceso, propuesto y estudiado por Pérez-Cabrera (2016), se registran algunas aportaciones que se hacen respecto al *modelo de aprendizaje reflexivo* por señalar los principios que fundamentan su propuesta. Para esta investigadora,

el modelo parte de la reflexión y análisis de la experiencia de los participantes para, posteriormente en un segundo momento, compartirla con el resto de profesorado asistente a la formación, obteniendo así información y puntos de vista diversos que pueden contribuir a una visión más amplia de la temática objeto de estudio. (p.38)

En una tercera etapa, las personas participantes parten de un análisis reflexivo de sus propias experiencias y de los aprendizajes que fueron aprendidos colectivamente, pasando en seguida por la cuarta fase que consiste en la identificación de los conceptos y elementos comunes que orientarán la propia práctica docente, finalizando la quinta fase. Un nuevo ciclo en espiral del aprendizaje reflexivo experiencial se iniciará cuando el grupo comience a realizar el análisis de la nueva experiencia resultante del desarrollo de la actuación docente.

Pérez-Cabrera (2016) señala los tres pilares fundamentales del modelo reflexivo. No se agotará aquí un análisis respecto a los conceptos que componen el campo conceptual en torno a los pilares señalados, además, se reconoce su relevancia para la comprensión del modelo de formación estudiado por la autora:

- 1) Procesos reflexivos y desarrollo profesional – apunta que se considera un desarrollo profesional adecuado cuando el profesorado reflexiona críticamente sobre su propio ‘quehacer docente’; “(...) cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta” (Citado en Pérez-Cabrera, 2016, p.38);
- 2) La experiencia – “(...) toda práctica profesional, siendo en sí misma compleja, cambiante y socialmente construida, precisa de ciclos continuados de acción-reflexión que den respuestas a las situaciones problemáticas” (Pérez-Cabrera, 2016, p.39).
- 3) El diálogo profesional y la colaboración – se entienden como resultante de una construcción colectiva, el conocimiento profesional se consolida cuando se comparten ideas y objetivos. La integración y cohesión de un grupo son elementos determinantes del aprendizaje profesional del profesorado.

Tras las aportaciones aquí sintetizadas, la autora partió de la premisa de que, mediando los procesos reflexivos el profesorado experimentado acompaña al novel en su proceso de formación y de mejora “(...) proponiéndole análisis críticos y ayudando a construir conjuntamente el conocimiento sobre los diversos ámbitos que constituyen el docente” (p.103). Construir conjuntamente el conocimiento implica considerar que el profesorado novel es también protagonista de la formación, actuando como partícipe y comprometiéndose con los procesos reflexivos en favor de la mejora de su práctica docente.

Desde esta perspectiva, Pérez-Cabrera (2016) defiende que el profesorado experimentado en su condición de persona formadora o asesora, “(...) sepa escuchar, ver y sentir la situación de los profesores, intuya respuestas que no se planteen como doctrinas o recetas, sino como campos a explorar y a experimentar por aquellos que estén dispuestos a asumir el reto” (p.137). Con amplia experiencia en la docencia universitaria, la persona asesora debe ser sensible a la formación del profesorado y posicionarse en la condición de continuo aprendiz. En este contexto, el asesoramiento propuesto se configura como,

un proceso de construcción conjunta en el que la pregunta, la reflexión y la indagación mostrarán alternativas posibles que den respuestas a la situación docente planteada, pero sin pretender en ningún caso buscar “la respuesta”, es aquella intervención considerada como única y válida en todos los casos y situaciones que invariablemente será eficaz para alcanzar cualquiera de los objetivos docentes, pues entiendo que no existe ni deja lugar al aprendizaje, crecimiento y mejora del profesorado. (Pérez-Cabrera, 2016, p.138)

En la práctica, el modelo propuesto y reconocido como modelo de formación permanente del profesorado basado en el asesoramiento para el desarrollo de grupos de aprendizaje reflexivo se inicia con dos momentos: la construcción de la relación entre las personas integrantes del proceso, las asesoradas y las asesoras, la definición de funciones, objetivos y roles determinados a cada cual; y por la revisión de los planteamientos según las necesidades identificadas en el primer

momento. Estos momentos iniciales son seguidos por un ciclo de aprendizaje reflexivo debidamente acompañado en todo su proceso, lo que atribuye al modelo una forma en espiral que resulta del desarrollo de una experiencia docente que llevará al planteamiento de nuevas cuestiones.

El registro de este modelo de formación del profesorado está basado en el asesoramiento para el desarrollo de grupos de aprendizaje reflexivo, ya que se justifica por presentar principios que coinciden con el propósito de esta investigación. Por centrarse en la presentación y defensa de un modelo de formación, la autora Pérez-Cabrera (2016) no ha tomado como objeto de análisis la evaluación del aprendizaje. Pero, se permite entender que la práctica evaluativa (en sus diferentes perspectivas) es el eje conductor de todo proceso basado en la reflexión crítica llevada a cabo por el profesorado. Algunos aportes concluyentes de la autora permiten esta afirmación: en el asesoramiento/formación, el profesorado está impulsado por diferentes motivaciones que “(...) se mueven entre el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la propia docencia, la integración de cambios efectivos en el aula y la aproximación al perfil profesional promovido por la misma institución que les permite desarrollar su carrera académica (...)” (p.516). Sin duda, que todo ocurre bajo un proceso evaluativo continuo de perspectiva formativa y emancipadora.

3.3.2. La formación del profesorado y las comunidades de prácticas

Como se ha visto a lo largo de este Capítulo, la literatura registra diferentes estudios sobre el tema de la formación del profesorado universitario orientado a la innovación. Este es un tema que moviliza a personas expertas, investigadoras y profesorado conscientes de la relevancia de los espacios destinados a la formación, como una oportunidad de aprendizaje permanente. Son muchas las concepciones e intenciones que se expresan a través de los enfoques teóricos que basan el quehacer pedagógico. Saber elegir entre uno u otro exige del profesorado perspicacia y

claridad sobre los resultados que desea obtener, o sea, precisará cuestionarse continuamente sobre su rol frente al aprendizaje del estudiante y la responsabilidad con su propio recorrido formativo.

Mediatizados por el diálogo crítico y reflexivo desarrollado con sus pares (con presencia o no de personas formadoras/asesoras externas), el profesorado toma la propia práctica como objeto de estudio y la institución como escenario de formación. Esta perspectiva permite coincidir con Freire (1997) al defender que, en un contexto democrático de educación donde el profesorado enseña y aprende mientras enseña, la formación permanente de este profesorado debe basarse en el análisis de la propia práctica. Pensando y reflexionando sobre esta práctica, el profesorado intentará identificar las teorías implícitas no identificadas, poco identificadas o identificadas y no asumidas.

Aclarando la relevancia de promover una formación del profesorado centrada en su propia práctica, se busca seguir con el registro de los diseños curriculares de formación en favor de la innovación de procesos evaluativos. El análisis de los modelos, también llamados procesos de innovación, se hará a partir de los estudios que se desarrollan sobre las *comunidades de prácticas* (CPs). Sobre el término *comunidad* de acuerdo con el concepto aquí pretendido Sánchez-Vidal (1991) afirma que se trata de una "(...) unidad social interdependiente y diferenciada frente a otras y cuyos miembros desarrollan sentimientos de pertenencia a la comunidad (...) pueden darse lazos y relaciones comunitarias entre personas que no viven juntas, pero comparten una cultura o idea" (s. p.).

Para Vásquez-Bronfman (2011) la *comunidad de práctica* "(...) parte de la constatación que existe una brecha entre la práctica que debería tener lugar (*espoused practice*) en el trabajo cotidiano y la práctica real (*actual practice*) (...)" (p.57). Algunas ideas sustentan una comunidad de práctica transformándola en un espacio de aprendizaje: primero, conciben el aprendizaje como

un ‘fenómeno social’ y en este sentido, defienden la creación de ambientes, las CPs, son aquellas donde profesionales experimentados contribuyen a la formación de los profesionales noveles, en un contexto profesional y práctico. Segundo, el aprendizaje ocurre en una ‘acción situada’, o sea, “(...) se aprende una práctica a través de la participación en dicha práctica y en el contexto en la cual ésta se realiza.” (p.57).

Para Bozu e Imbernón (2009), las comunidades de práctica ya sean presenciales o virtuales, utilizan prácticas corrientes al medio educacional y estrategias para la formación del profesorado. Parten del principio de que la universidad, frente a los desafíos del siglo XXI, continua con la misión de difundir el conocimiento científico que produce, donde esto es asumido como un compromiso de los profesionales que componen la institución. De la misma forma, todas las personas deben involucrarse para “(...) lograr mejores prácticas en el campo de la investigación y de la docencia” (p.1).

Sobre el concepto de *comunidad de práctica (CP)*, Goikoetxea et al. (2013.) señalan: “(...) es un grupo de personas vinculadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esa práctica común” (p.5). El autor relata una experiencia vivida durante el curso 2012-2013 en una escuela de magisterio española, contemplando las etapas: identificación de cuestiones problemáticas oriundas de la práctica docente; ‘búsqueda’ de acciones en favor de la mejora y solución de las cuestiones; ‘puesta en práctica’ de las acciones pensadas y, evaluación de la ‘puesta en práctica’. Estas ‘etapas’ constituyen el desarrollo de una *comunidad de práctica profesional docente* que,

puede considerarse como tal cuando es capaz de definir su empresa [puesta en práctica con metodologías activas y cooperativas], concretar el compromiso de los participantes [compromiso en implementar un diseño de innovación metodológica] y producir un repertorio compartido de jerga propia, de materiales, artefactos o eventos organizados por

el grupo [actas, diseños y memorias de implantación, materiales recopilados, etc].
(Goikoetxea et al., 2013, p.7)

A pesar de ser tratado aquí como un modelo de formación del profesorado, la propuesta se define como “(...) un programa de innovación docente centrado en la implantación de metodologías activas y cooperativas en el aula (...) subvencionado y reconocido por el Servicio de Asesoramiento Educativo de la universidad” (Goikoetxea et al., p.3). Se sitúa frente al reto de favorecer la formación de docentes universitarios, la innovación de la enseñanza y el aprendizaje y la mejora institucional. Por tanto, la propuesta contempla la participación de estudiantes (que contribuyeran con la identificación de problemas en los procesos de enseñanza), el profesorado novel y el profesorado experimentado representándose así los diferentes ‘niveles de participación’. Organizados en pequeños grupos, llamados ‘grupos de aprendizaje’ de acuerdo con el segmento (profesores y estudiantes), las personas participantes se reunían sistemáticamente y cada mes y medio se realizaba la reunión general de la comunidad de práctica.

Sanz y Pantoja (2015) resaltan que una *comunidad de práctica* se basa en el concepto de que el aprendizaje se desarrolla a lo largo de la vida. A partir de este concepto, defienden que ésta es una alternativa a la formación permanente del profesorado que debe ser considerada por una institución que se mantiene en consonancia con las demandas actuales de la sociedad. Sus estudios parten del principio de que la mayoría del profesorado presenta carencias de conocimiento en tecnología de la información y comunicación (TIC). En este sentido, señalan:

La función de la formación permanente del profesorado en relación a las TICs debería centrarse en la actualización de la formación inicial respecto a los cambios, evoluciones y avances que en ellos se producen. En la medida en que los planes de estudios del nuevo profesorado, en su formación inicial, integran estos contenidos fundamentales, irá liberándose de esta labor a la formación permanente, y puede centrarse así en la

actualización continua del profesorado en un mayor número de ámbitos. (Sanz & Pantoja, 2015, p.123)

Dicho eso, afirman que la *comunidad virtual de práctica (CVdP)* se constituye como una alternativa eficiente para la formación del profesorado por establecerse mediante un trabajo colaborativo, volviéndose enriquecedora y motivadora. “Al estar formada por expertos docentes, la comunicación se establece entre iguales, los cuales comparten experiencias e inquietudes y aportan soluciones desde el conocimiento del contexto de trabajo” (p.123). Esclarece que una *comunidad virtual (CV)* es el campo tecnológico o soporte para una *CVdP*. La *CV*, abarcará una definición de mayor amplitud, “(...) ya que los objetivos que persiguen sus integrantes están basados en relaciones, intereses, etc., en cambio, la *CVdP*, se centralizará en un determinado campo de conocimiento y en acumular variadas experiencias dentro de ese dominio concreto” (Sanz & Pantoja, 2015, p.61).

A modo de conclusión

Este Capítulo se ha dedicado a la reflexión sobre contextos, antecedentes y diseños de la formación del profesorado universitario para la innovación evaluativa. A pesar de reconocer el carácter polisémico del término, el concepto de innovación aquí defendido sugiere un cambio en la forma de entender el conocimiento. De carácter emancipador, reconfigura el rol destinado a cada persona en el proceso de enseñanza-aprendizaje, volviéndoles copartícipes y corresponsables por el resultado obtenido (Barrera, 2016; da Cunha, 2010).

En cuanto a la caracterización de los contextos universitarios resistentes o favorables a la innovación, a partir de los aportes señalados se admite que diferentes aspectos del tipo personal –la acción rutinaria y malestar docente- e institucional –*status quo* y formación docente- están significativamente comprometidos. Sin embargo, sea cual sea el ambiente, la ‘ruptura

paradigmática' en relación a la innovación pedagógica clama por personas inquietas e investigadoras de sus respectivas actuaciones. Estas personas –docentes y directivas– necesitan reconocer la relevancia de la formación pedagógica y la participación en diferentes espacios de discusión.

Esta relevancia se confirma a partir de la contribución de Bozu e Imbernón (2016) cuando apuntan que la actual complejidad del rol docente en la universidad reclama un conocimiento didáctico para asumir determinadas habilidades básicas relacionadas con la actividad docente. Coincidimos con Pérez-Cabrera (2016) cuando señala que las nuevas modalidades de formación del profesorado necesitan presentar características, tales como: contextualizada y próxima al 'campo disciplinar'; direccionada a la 'innovación y prácticas docentes'; posibilidad de 'análisis de situaciones' problemáticas; perdurable lo suficiente para la promoción del cambio cultural; con presencia de un profesorado experimentando para acompañar al novel durante la formación en el aula y fuera de ella, y que esté vinculada a un proyecto de carácter innovador.

De esta discusión emerge la preocupación por el rol del profesional responsable de mediar la formación del profesorado, sea en cuanto formadores o sea en cuanto asesores. Para Vaillant y Marcelo (2001) la persona formadora es una profesional del aprendizaje y una persona mediadora que se sitúa ante los conocimientos y las personas dispuestas a aprender. En cuanto al rol de asesoría de la formación, Pérez-Cabrera (2016) señala algunas competencias necesarias: "el dominio de la herramienta y estrategias tanto de diagnóstico como formativas, con el fin de intervenir en aquellas situaciones problemáticas identificadas; el análisis de necesidades formativas; la colaboración en proyectos de formación de centros; y el apoyo a la implementación de innovaciones" (Pérez-Cabrera, 2016, p.81).

El Capítulo finaliza presentando dos diseños de formación del profesorado que aquí se exponen como representativos de las tendencias actuales. El primero está basado en el

asesoramiento del proceso sustentado en el marco teórico de la 'racionalidad práctica', que entiende al docente como investigador reflexivo (Pérez-Cabrera, 2016). Fue mencionado en este trabajo por sugerir que la práctica evaluativa (en sus diferentes perspectivas) es el eje conductor de todo el proceso basado en la reflexión crítica llevado por aquel profesorado que "se mueve entre el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la propia docencia, la integración de cambios efectivos en el aula y la aproximación al perfil profesional promovido por la misma institución que les permite desarrollar su carrera académica (...)" (p.516).

El segundo diseño de formación se basa en el concepto de comunidad de práctica (CP), definido por Goikoetxea et al. (2013) como "(...) grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esa práctica común" (p.5). El autor defiende que una comunidad de práctica profesional docente sugiere la superación de un modelo de formación 'individual' y 'fuera del trabajo', para abordar un modelo inmerso en el contexto en busca del 'cambio y mejora de la práctica docente', resultante de un proceso colaborativo. La mención de esta propuesta se justifica según Bozu e Imbernón (2009) cuando afirman que la creación de una comunidad de práctica como modelo de formación del profesorado se constituye como una alternativa "orientada hacia la creación de espacios de reflexión, formación e innovación pedagógica" (p.5).

Este Capítulo se cierra sin haber agotado muchas de las experiencias vivenciadas por las instituciones centradas en corresponder a las actuales demandas por la oferta de una formación del profesorado para la innovación evaluativa. Sin embargo, se confió en resaltar que tal formación debe partir de la premisa de que la práctica docente es por excelencia su objeto de estudio. Cuando un programa de formación se apoya sobre ella ofrece oportunidades al profesorado de establecer una articulación entre teoría y práctica, mediante el análisis, comprensión, interpretación e intervención de una determinada realidad.

Capítulo 4
Preguntas de la investigación y
objetivos

El Capítulo dedicado al problema y objetivos de la investigación nos sitúa en un contexto universitario que exige cambios en el rol del profesorado. Entre las condiciones favorables al cambio, se encuentra el reconocimiento de que la ausencia de conocimientos pedagógicos puede condicionar el desarrollo de unas prácticas evaluativas incoherentes con los principios del paradigma de la evaluación formativa y emancipadora (da Cunha, 2009, 2013; Pimienta & Anastasiou, 2002; Soares & da Cunha, 2010). Partiendo de estos presupuestos, el Capítulo presenta las cuestiones problematizadas que han motivado el desarrollo de esta investigación y que llevan a la definición del objeto de estudio y de los objetivos que orientan las diferentes fases del estudio.

Como ya se ha visto en los Capítulos anteriores, se ha identificado en el estado de la cuestión el escenario de actuación del profesorado universitario en el contexto de la ingeniería en Brasil, por creer que emergen de este contexto las problemáticas identificadas en este trabajo. A partir de la identificación de las cuestiones problematizadas, presentamos el objetivo general asumido como eje orientador de todo el trabajo. En cuanto a los objetivos específicos, fueron pensados a partir de la opción metodológica (investigación-acción) que se define y describe en el Capítulo 5, a través de la cual, y siguiendo las siete fases en el desarrollo de la investigación, nos ha posibilitado alcanzar nuestro propósito.

4.1 Introducción a la problemática investigada

Las nuevas tecnologías y las modernas formas de organización de la producción están exigiendo personas mejor informadas y más cualificadas (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; Fávero, Tonieto, & Roman, 2013). Además de ser tituladas como especialistas técnicos, deben comprender todas las formas de organización del trabajo, ya que se espera que estas nuevas personas profesionales sean creativas, autónomas, críticas, éticas, etc. (Ristoff, 2016). Con esta

demanda, los retos enfrentados por el profesorado universitario se vuelven más complejos y la formación para el ejercicio de la docencia está tomando más espacio en el interior de las instituciones (Soares y da Cunha, 2010; Sordi, 2019; Zabalza-Beraza, 2011a).

Entre las diferentes perspectivas atribuidas al nuevo rol del profesorado universitario, una es la que le exige compartir con el alumnado el protagonismo del acto educativo y comprender que la evaluación es un elemento inseparable de la enseñanza, entendida como una actividad crítica de aprendizaje (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009). Basándonos en esta perspectiva, este trabajo de investigación pretende describir el proceso de construcción y puesta en práctica de una metodología de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador, llevado a cabo por un grupo de profesoras y profesores de una Escuela de Enseñanza Superior de ingeniería en Brasil.

Para seguir este trabajo, son considerados algunos de los referentes más utilizados para el estudio sobre el tema de la formación del profesorado, los siguientes: Almeida y Garrido Pimenta (2014); Bolívar (2007, 2009); da Cunha (2013); Lima (2015); Pérez-Gómez (2010); Soares y da Cunha (2010) ..., respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje e innovaciones educativas se han tenido en cuenta las investigaciones de: Almeida y Garrido Pimenta (2014); Pérez-Cabrera (2016); Rodríguez-Gómez y Gairín-Sallán, (2015); Veiga (2014)... y, en cuanto a la evaluación del aprendizaje en clave formativa y emancipadora los trabajos de: Albuquerque y Oliveira (2009); Luckesi (2011); Saul (2010), entre otros.

La literatura apunta a dos espacios considerados como posibilidades formales del desarrollo profesional del profesorado universitario: la formación inicial y la formación continua. En el ámbito de la legislación brasileña, los responsables de la formación inicial de las y los profesores son los procesos institucionales de formación profesional (cursos de grado y posgrado) que son necesarios para el ejercicio de la profesión reconocida de forma legal y

pública (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; da Cunha, 2006, 2010, 2013; Reis Goulart, 2013; Nóvoa, 2017; Ribeiro, 2019; Torres, 2014). La formación continua está sujeta a las iniciativas de las instituciones y sistemas de enseñanza, y es ofertada al profesorado que participa espontáneamente (haciendo posgrados o cursos cortos de perfeccionamiento) o de forma obligatoria (siempre asociado a la carrera profesional).

La producción de estudios en torno al tema revela que las universidades, corresponsables de las formaciones, expresan su preocupación con la preparación pedagógica de su profesorado promoviendo discusiones respecto a los elementos constitutivos del quehacer docente (Almeida & Garrido Pimenta, 2014). Cuando el profesorado es invitado a reflexionar críticamente sobre los conceptos implicados en su ejercicio, comprueban que les falta comprender la naturaleza pedagógica de los conocimientos. Diferentes estudios demuestran que la constatación de esta falta de preparación y el desconocimiento científico sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje ha impulsado las iniciativas vigentes en torno a la formación y el desarrollo profesional de estas profesoras y profesores (Soares & da Cunha, 2010; Paricio-Royo, 2018).

La sociedad está demandando la actuación de “(...) profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación” (Pérez-Gómez, 2010, p.17). En este contexto, la formación docente asume una configuración constituida por tres dimensiones: *profesional* (las bases de la formación –inicial o continua– unidas a las exigencias profesionales); *personal* (comprensión de las circunstancias de realización del trabajo y de los fenómenos implicados con la actividad y con las personas implicadas) y *organizacional* (condiciones de viabilidad de la actividad). Esta configuración es el resultado del movimiento conocido como ‘concepción ecológica de la formación docente’ que defiende el desarrollo de una cultura profesional que posibilite la actuación del profesorado en cuanto a agente de cambio, capaz de enfrentar

situaciones problemáticas que le permita saber cómo, porqué y para qué actuar (Almeida & Garrido Pimenta, 2014).

Asociada a la perspectiva señalada sobre la formación docente, está el hecho de considerar que las instituciones educativas deben configurarse como “(...) contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio, como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de autorrevisión, planificación, aprendizaje organizativo y acción estratégica (...)” (Rodríguez-Gómez & Gairín-Sallán, 2015, p. 76). Esa idea se concreta en la institución, que es el campo de estudio de este trabajo de investigación donde se ha conformado la organización de un equipo de profesoras y profesores que, en su conjunto, se orienta a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la propia acción formativa en favor de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

En la acción docente de este equipo de profesorado llama la atención el hecho de que se entendió que la práctica debía ser dialogada, problematizada y construida en los significados que emergen de las personas que la concretan (Veiga, 2014). Así entendida, se crea un clima favorable para los cambios significativos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las innovaciones educativas resultantes del pensar colectivo. Como apunta Pérez-Cabrera: “(...) El hecho de que los docentes crean en lo que hacen, estén motivados e interesados, y sepan desarrollar los procesos pertinentes para hacerlo, contribuye en mucho en mantenerse motivados y emprender nuevos proyectos, más complejos y ambiciosos” (Pérez-Cabrera, 2016, p. 538).

Estos nuevos procesos se muestran en los más diferentes ámbitos del acto educativo, incluso en los procesos para la evaluación del aprendizaje. Por tanto, se parte del principio de que el acto de evaluar es inseparable del acto pedagógico y, de que la evaluación del aprendizaje es el medio de tornar los actos de *enseñar* y *aprender* como productivos y satisfactorios (Luckesi,

2011). Pensar y hacer evaluación implica tomar decisiones sobre los procedimientos, que a su vez tendrán un significado y pueden incidir sobre la enseñanza-aprendizaje objetivando su corrección y mejora. Este principio encuentra eco en el concepto de la evaluación del aprendizaje con un enfoque formativo y emancipador (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009; Saul, 2010) por defender que las creaciones de alternativas de acción son el resultado del compromiso de las personas implicadas en el acto educativo.

Para Albuquerque (2006), la práctica de la evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador se concreta cuando las instituciones y las personas se disponen a desvelarse, deconstruirse y reconstruirse, haciendo rupturas paradigmáticas, calificando el proceso evaluativo y la participación. Desde este enfoque, la evaluación no se limita a investigar la construcción del conocimiento por parte de cada estudiante, sino que, es a partir de esta construcción, que todas las personas se implican y se benefician.

Los procedimientos evaluativos anunciados se caracterizan por ser métodos dialógicos y participativos. Saul (2010) buscó estos presupuestos en el educador brasileño Paulo Freire por apuntar al diálogo como la condición para la comunicación que, a su vez es la condición para la educación. Desde esta perspectiva, el diálogo ha contribuido a la institucionalización de un espacio de discusión (y de formación continua) por parte de un equipo de profesores y profesoras interesadas en promover cambios significativos en sus respectivos procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de la construcción y puesta en práctica de la metodología de evaluación de enfoque formativo y emancipador.

Lo comentado hasta el momento en este Capítulo es un resumen sobre el estado de la cuestión y el escenario de la investigación que nos prepara para comprender mejor las cuestiones metodológicas que a continuación se van a explicitar.

4.2 Preguntas de la investigación

La ausencia de conocimiento pedagógico puede implicar que el desarrollo de las prácticas evaluativas conlleve una formación de un perfil profesional incoherente con la demanda actualmente señalada. Los presupuestos anteriormente comentados ubican nuestro interés de llevar a cabo una investigación en un contexto institucional que no acostumbra a dedicarse a discusiones exhaustivas sobre el conocimiento pedagógico de su profesorado.

Es en este contexto donde reside la problemática que da luz al desarrollo de esta investigación, que se centra en una escuela de ingeniería como campo de estudio en el que participan ingenieras e ingenieros que son profesoras doctoras y profesores doctores con prestigio profesional. Las preguntas iniciales que impulsaron esta investigación fueron las siguientes:

1) ¿Cómo se configuran y son vivenciadas las prácticas evaluativas de aprendizaje en la institución educativa donde se ha llevado a cabo el estudio?

Este cuestionamiento está en el origen de todo. Como se ha descrito en la introducción a este Capítulo, en un determinado periodo lectivo los resultados de desempeño académico del alumnado presentaron altos índices de suspensos. Estos números fueron reconocidos como un problema por parte de un grupo del profesorado que se dispuso a seguir con el propósito de investigar la cultura evaluativa vivenciada en la institución, de forma que también fuese posible caracterizar sus respectivas prácticas. La ausencia de estudios sobre esta temática impulsaba el cuestionamiento y la necesidad de buscar algunas respuestas.

2) ¿Cuál es la participación de las profesoras y los profesores, y estudiantes en el acto educativo?

La certeza sobre la importancia de cuestionarse las prácticas evaluativas vivenciadas, revelaban la intención de romper con una metodología que históricamente culminaba en datos desafortunados. Identificar el lugar del profesorado y del alumnado en el acto educativo en las prácticas vivenciadas está relacionado con la finalidad última de este trabajo: que es describir los efectos de la construcción y la ejecución de la puesta en práctica de una nueva metodología de evaluación del aprendizaje formativa y en clave emancipadora en la Escuela Politécnica de la Universidad de Pernambuco (Brasil).

4.3 Objetivos de investigación

4.3.1. Objetivo general

La finalidad de esta investigación reside en describir el proceso de construcción y puesta en práctica de la metodología de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador, llevado a cabo por un grupo de profesoras y profesores de una escuela de Enseñanza Superior de Ingeniería en Brasil.

4.3.2. Objetivos específicos de las fases de la investigación

Los objetivos fueron definidos paulatinamente en función de las fases por las que ha ido transcurriendo la investigación. La opción metodológica, así como el procedimiento de desarrollo de la investigación-acción, han motivado la generación de diferentes fases por las que transita el objetivo general que ha impulsado esta investigación. A continuación, se recogen los objetivos específicos que, si bien aparecen detallados a continuación, su definición y su desarrollo ha sido cronológico, de ahí, que se recojan a la par que las fases de investigación que serán debidamente explicadas en el Capítulo 5.

- Describir el escenario físico y humano en el que se va a llevar a cabo la investigación (Fase I – Entrada al campo).

- Detectar las dudas y las situaciones de insatisfacción con respecto a la coherencia de la evaluación llevadas a cabo en la institución.

- Identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residen en la Escuela politécnica de la Universidad de Pernambuco (Fase II – La cultura institucional y evaluativa de la universidad). Indagar sobre las políticas de la institución, sobre la cultura evaluativa y el perfil de su profesorado.

- Construir una nueva propuesta de evaluación asentada en un enfoque formativo y emancipador (Fase III – Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación).

- Analizar el enfoque en el que se asientan las nuevas propuestas de práctica planteadas desde el enfoque formativo y emancipador. Analizar el contexto y las prácticas evaluativas más comunes. (Fase III – Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación).

- Implementar una propuesta basada en un nuevo enfoque formativo y emancipador Conocer las nuevas propuestas evaluativas y las iniciativas de cambio llevadas a cabo por cada docente, así como, los materiales didácticos y los recursos desplegados para llevarlas a cabo. (Fase IV – La puesta en práctica del nuevo enfoque formativo y emancipador).

- Identificar los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes (Fase V – Impacto de la formación).

- Establecer pautas para la institucionalización de la innovación realizada (Fase VI – La institucionalización de la innovación).

- Interpretar la percepción de las personas participantes sobre lo que ha supuesto para ellos y ellas la innovación educativa, así como para la institución (Fase VII – Mirada retrospectiva).

Capítulo 4

Perguntas de investigação e objetivos

O Capítulo dedicado ao problema e objetivos da pesquisa nos coloca em um contexto universitário que exige mudanças no papel do professorado. Entre as condições propícias à mudança está o reconhecimento de que a ausência de conhecimento pedagógico pode condicionar o desenvolvimento de práticas avaliativas incompatíveis com os princípios do paradigma da avaliação formativa e emancipatória (da Cunha, 2009, 2013; Pepper & Anastasiou, 2002; Soares e da Cunha, 2010). Com base nesses pressupostos, o Capítulo apresenta as questões problematizadas que motivaram o desenvolvimento desta pesquisa e que levam à definição do objeto de estudo e aos objetivos que norteiam as diferentes fases do estudo.

Como foi visto nos Capítulos anteriores, no estado da questão se identificou como cenário a atuação do professorado universitário no contexto da engenharia no Brasil, por se acreditar que emergem desse cenário as questões problematizadoras identificadas neste trabalho. Com base na identificação destas problemáticas, apresentamos o objetivo geral assumido como eixo norteador de todo o trabalho. Quanto aos objetivos específicos, foram pensados a partir da opção metodológica (pesquisa-ação) que é definida e descrita no Capítulo 5, através da qual, e seguindo as sete fases no desenvolvimento da pesquisa, nos permitiu alcançar nosso propósito.

4.1 Introdução à problemática investigada

Novas tecnologias e formas modernas de organização da produção exigem pessoas mais bem informadas e mais qualificadas (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; Fávero, Tonieto, e Roman, 2013). Além de serem qualificados como especialistas técnicos, eles devem entender de todas as formas de organização do trabalho, pois espera-se que novos profissionais sejam criativos, autônomos, políticos, éticos, etc. (Ristoff, 2016). Com essa demanda, os desafios enfrentados pelo professorado universitário se tornam mais complexos e a formação para o exercício da

docência está ocupando mais espaço dentro das instituições (Soares y da Cunha, 2010; Sórdido, 2019; Zabalza-Beraza, 2011a).

Entre as diferentes perspectivas atribuídas ao novo papel do professorado universitário, uma delas é a que exige que ele compartilhe com o alunado o protagonismo do ato educativo e entenda que a avaliação é um elemento inseparável do ensino, entendido como uma atividade crítica de aprendizagem (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009). A partir dessa perspectiva, este trabalho de pesquisa tem como objetivo descrever o processo de construção e implementação de uma metodologia de avaliação da aprendizagem a partir de uma abordagem formativa e emancipatória, realizada por um grupo de professoras e professores de uma escola de Ensino Superior de Engenharia no Brasil.

Para acompanhar este trabalho, são consideradas algumas das referências mais utilizadas para o estudo sobre o tema da formação de professores, as seguintes: Almeida e Garrido Pimenta (2014); Bolívar (2007, 2009); da Cunha (2013); Lima (2015); Pérez-Gómez (2010); Soares e da Cunha (2010) ..., no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem e inovações educacionais, se levou em conta a pesquisa de: Almeida e Garrido Pimenta (2014); Pérez-Cabrera(2016); Rodríguez-Gómez e Gairín-Sallán, (2015); Veiga (2014)... e, em termos de avaliação da aprendizagem na perspectiva formativa e emancipatória o trabalho de: Albuquerque e Oliveira (2009); Luckesi (2011); Saul (2010),entre outros.

A literatura aponta para dois espaços considerados como possibilidades formais para o desenvolvimento profissional do professorado universitário: formação inicial e formação continuada. No âmbito da legislação brasileira, os responsáveis pela formação inicial do professorado são os processos institucionais de formação profissional (cursos de graduação e pós-graduação) necessários para o exercício da profissão reconhecida legal e publicamente (Almeida & Garrido Pimenta, 2014; da Cunha, 2006, 2010, 2013; Reis Goulart, 2013; Novoa,

2017; Ribeiro, 2019; Torres, 2014). A formação contínua está sujeita às iniciativas das instituições e sistemas de ensino, e é oferecida ao professorado que participa espontaneamente (fazendo cursos de pós-graduação ou cursos de aperfeiçoamento) ou obrigatório (sempre associados à carreira profissional).

A produção de estudos em torno do tema revela que as universidades, corresponsáveis pelas formações, expressam preocupação com a preparação pedagógica de seu professorado promovendo discussões sobre os elementos constituintes da prática docente (Almeida & Garrido Pimenta, 2014). Quando o professorado é convidado a refletir criticamente sobre os conceitos envolvidos em seu exercício, vê que lhe falta compreender a natureza pedagógica do conhecimento. Diferentes estudos mostram que a constatação dessa falta de preparo e conhecimento científico sobre o processo de ensino e aprendizagem tem impulsionado iniciativas existentes em torno da formação e desenvolvimento profissional de professoras e professores (Soares & da Cunha, 2010; Paricio-Royo, 2018).

A sociedade está demandando o desempenho de "(...) profissionais mais bem preparados e mais comprometidos com a complexa tarefa de acompanhar, estimular e orientar o aprendizado e o desenvolvimento das qualidades humanas que consideramos mais valiosas de cada um dos cidadãos, em cada nova geração" (Pérez-Gómez, 2010, p.17). Nesse contexto, a formação docente assume uma configuração composta por três dimensões: *profissional* (base de formação – inicial ou contínua – juntamente com requisitos profissionais); *pessoal* (*compreender* as circunstâncias do trabalho e os fenômenos envolvidos com a atividade e com as pessoas envolvidas) e *organizacional* (condições de viabilidade da atividade). Essa configuração é resultado do movimento conhecido como 'concepção ecológica da formação docente' que defende o desenvolvimento de uma cultura profissional que possibilite a atuação de um professorado em termos de agente de mudança, capaz de enfrentar situações

problemáticas que lhe permitam saber como, porquê e para quê atuar (Almeida & Garrido (Pimenta, 2014).

Associado à perspectiva sinalizada sobre a formação do professorado, torna-se necessário considerar que as instituições de ensino devem ser definidas como "(...) contexto privilegiado para aprimorar processos de melhoria, cujos propósitos se relacionam tanto com a produção de mudanças, quanto com o desenvolvimento da capacidade institucional de geração de processos de autoconstrução, planejamento, aprendizagem organizacional e ação estratégica (...)" (Rodríguez-Gomez & Gairín-Sallán, 2015, p. 76). Essa ideia é concretizada na instituição, que é o campo de estudo deste trabalho de pesquisa, onde uma equipe de professoras e professores , que em conjunto orientou-se para o planejamento, desenvolvimento e avaliação da própria ação de formação em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Na ação pedagógica dessa equipe de docentes, chama atenção o fato de que se admitiu que a prática deve ser dialogada, problematizada e construída sobre os significados que emergem das pessoas que a concretizam (Veiga, 2014). Assim entendido, cria-se um clima favorável para mudanças significativas nos processos ensino-aprendizagem e inovações educacionais decorrentes do pensamento coletivo. Como Pérez-Cabrera aponta: "(...) O fato de que os docentes acreditarem no que fazem, estarem motivados e interessados, e saberem desenvolver os processos relevantes para isso, contribui muito para se manterem motivados e empreender novos projetos, mais complexos e ambiciosos" (Pérez-Cabrera,2016, p. 538).

Esses novos processos são mostrados nas mais diferentes áreas do ato educacional, mesmo nos processos de avaliação da aprendizagem. Por isso, baseia-se no princípio de que o ato de avaliação é inseparável do ato pedagógico e que a avaliação da aprendizagem é o meio de transformar os atos de ensino e *aprendizagem* como produtivos e satisfatórios (Luckesi, 2011). Pensar e fazer avaliação envolve tomar decisões sobre procedimentos, que por sua vez

terão significado e podem influenciar o ensino-aprendizagem, objetivando sua correção e melhoria. Esse princípio ecoa o conceito de avaliação da aprendizagem com uma abordagem formativa e emancipatória (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009; Saul, 2010) por defender que as criações de alternativas de ação são resultado do compromisso das pessoas envolvidas no ato educativo.

Para Albuquerque (2006), a prática de avaliar a aprendizagem a partir de uma abordagem formativa e emancipatória é realizada quando instituições e indivíduos se preparam para desvendar, desconstruir e reconstruir, fazendo rupturas paradigmáticas, qualificando o processo avaliativo e a participação. A partir dessa abordagem, a avaliação não se limita à pesquisa da construção do conhecimento por cada aluno, mas, é a partir dessa construção, que todas as pessoas se envolvem e se beneficiam.

Os procedimentos avaliativos anunciados são caracterizados por métodos dialógicos e participativos. Saul (2010) buscou esses pressupostos no educador brasileiro Paulo Freire por apontar o diálogo como condição para a comunicação que, por sua vez, é a condição para a educação. Nessa perspectiva, o diálogo tem contribuído para a institucionalização de um espaço de discussão (e formação contínua) por uma equipe de professoras e professores interessados em promover mudanças significativas em seus respectivos processos ensino-aprendizagem a partir da construção e implementação da metodologia de avaliação da abordagem formativa e emancipatória.

O que foi discutido até agora neste Capítulo é um resumo do estado da questão e do cenário da pesquisa que nos prepara para entender melhor as questões metodológicas que serão explicadas abaixo.

4.2 Perguntas de pesquisa

A ausência de conhecimento pedagógico pode implicar que o desenvolvimento de práticas avaliativas envolve a formação de um perfil profissional incoerente com a demanda atualmente indicada. Os pressupostos mencionados acima contextualizam nosso interesse em realizar uma pesquisa em um contexto institucional que não está acostumado a se dedicar em discussões exaustivas sobre o conhecimento pedagógico de seu professorado.

É nesse contexto que reside a problemática que dá luz ao desenvolvimento dessa pesquisa, que se concentra em uma escola de engenharia como campo de estudo, envolvendo engenheiras e engenheiros que são doutoras e doutores com prestígio profissional. As perguntas iniciais que levaram a esta pesquisa foram as seguintes:

1. Como as práticas avaliativas educacionais são configuradas e vivenciadas na instituição educativa onde o estudo foi realizado?

Este questionamento está na origem de tudo. Como descrito na introdução a este Capítulo, em um determinado período letivo os resultados de desempenho acadêmico do alunado apresentaram altas taxas de reprovação. Esses números foram reconhecidos como um problema por um grupo de docentes que se propôs a seguir com o objetivo de investigar a cultura avaliativa vivenciada na instituição, de modo que também foi possível caracterizar suas respectivas práticas. A ausência de estudos sobre o tema estimulou o questionamento e a necessidade de buscar algumas respostas.

2. Qual é a participação do professorado e alunado no ato educativo?

A certeza da importância do questionamento sobre práticas avaliativas vivenciadas revelou a intenção de romper com uma metodologia que historicamente culminou em dados infelizes. Identificar o lugar do professorado e alunado no ato educativo nas práticas vivenciadas

está relacionado ao propósito final deste trabalho: que é descrever os efeitos da construção e execução da implementação de uma nova metodologia de avaliação da aprendizagem formativa e emancipatória na Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (Brasil).

4.3 Objetivos de pesquisa

4.3.1. Objetivo geral

O objetivo desta pesquisa é descrever o processo de construção e implementação da metodologia de avaliação da aprendizagem de uma abordagem formativa e emancipatória, realizada por um grupo de professoras e professores de uma escola de Ensino Superior de Engenharia no Brasil.

4.3.2. Objetivos específicos das fases da investigação

Os objetivos foram gradualmente definidos de acordo com as fases pelas quais a investigação foi realizada. A opção metodológica, bem como o procedimento de desenvolvimento de pesquisa-ação, motivou a geração de diferentes fases através das quais transita o objetivo geral que tem impulsionado essa pesquisa. A seguir, os objetivos específicos que, embora detalhados abaixo, sua definição e desenvolvimento foram cronológicos, portanto são identificados junto as fases de pesquisa que serão devidamente explicadas no Capítulo 5.

- Descrever o cenário físico e humano em que a pesquisa será realizada (Fase I – Entrada no campo).

- Detectar dúvidas e situações de insatisfação com relação à coerência da avaliação realizada na instituição.

- Identificar práticas de avaliação de aprendizagem residentes no Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco (Fase II – A cultura institucional e avaliativa da Universidade). Indagar sobre as políticas da instituição, sobre a cultura avaliativa e o perfil de seu professorado.

- Construir uma nova proposta de avaliação baseada em uma abordagem formativa e emancipatória (Fase III – Uma nova abordagem formativa e emancipatória para as práticas de avaliação).

- Analisar o enfoque que baseia as novas propostas de prática planejadas a partir da perspectiva formativa e emancipatória. Analisar o contexto e as práticas avaliativas mais comuns. (Fase III – Uma nova abordagem formativa e emancipatória das práticas de avaliação).

- Implementar uma proposta baseada em uma nova abordagem formativa e emancipatória. Conhecer as novas propostas avaliativas e iniciativas de mudança realizadas por cada professora e professor, bem como os materiais didáticos e recursos implantados para realizá-las (Fase IV – Implementação de uma metodologia avaliativa de um nuevo enfoque formativo e emancipatório).

- Identificar os efeitos das mudanças nas práticas de avaliação sobre as pessoas envolvidas; professorado e alunado (Fase V – Impacto da formação).

- Estabelecer diretrizes para a institucionalização da inovação realizada (Fase VI – A institucionalização da inovação).

- Interpretar a percepção dos participantes sobre o que a inovação educacional significou para ela se para eles, bem como para a instituição (Fase VII – Olhar Retrospectivo).

Capítulo 5

Cuestiones metodológicas

Una vez establecido el objetivo general de esta tesis que reside en describir el proceso de construcción y puesta en práctica de la metodología de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y emancipador llevado a cabo por un grupo de profesores y profesoras de una Escuela de Enseñanza Superior de Ingeniería en Brasil, nos proponemos, a continuación, a describir el diseño y desarrollo del proceso de investigación. Está propuesto y estructurado según los elementos implicados en el procedimiento metodológico desarrollado y en función de las fases que el trabajo de campo ha requerido establecer.

Sobre el método e instrumentos para la recogida de la información, en esta investigación se utiliza la investigación-acción como método por ser un modo de indagar en una determinada realidad de forma colectiva. Se reconocen algunas características de la investigación-acción en el contexto educativo que permiten constatar el acierto de esta opción para este estudio ya que: se constituye a partir de la práctica; es del tipo participativo y colaborativo; de carácter metodológico flexible, y sugiere un nuevo rol para la persona investigadora (Thiollent & Colette, 2014; Murillo-Torrecilla, 2011; Zeichner & Diniz-Pereira, 2007).

Sobre los instrumentos de investigación utilizados, son coherentes con el enfoque metodológico socio-crítico desde el que se ha entendido y desarrollado la investigación, permitiendo un abordaje colaborativo de tal manera que la observación participante ha servido para la recogida de información; se ha llevado a cabo el uso de un diario de campo; se ha realizado un análisis documental en profundidad de artículos relevantes por parte de las personas participantes, y las entrevistas y los cuestionarios de opinión han sido los instrumentos que han facilitado la comprensión de lo que estaba sucediendo en los diferentes momentos (fases) por las que ha transcurrido la investigación.

5.1. Método de investigación

Las próximas líneas están dedicadas a la descripción de las estrategias metodológicas que utilizamos para el desarrollo de este estudio, cuando nos posicionamos en el paradigma socio-crítico, definiendo la investigación-acción como el método de investigación a utilizar. A partir de los aportes teóricos consultados (Guerra, 2014; Rodríguez-Gómez, 2016; Libânio, 2008; Kemmis & McTaggart, 1987; Piñeiro-Martin, Rivera-Machado & Esteban-Rivera, 2019; Menezes & Santiago, 2014; Teppa, 2014) serán señalados los conceptos y características de estas estrategias metodológicas de forma que podamos justificar nuestras opciones.

5.1.1. La perspectiva metodológica cualitativa

A finales del siglo XIX y principios del XX, los pensadores clásicos repararon en los cuestionamientos respecto a la eficiencia de los parámetros positivistas frente a las explicaciones de los fenómenos de la Ciencias Sociales. Autores como Droysen (1808-1884), Dilthey (1833-1911) y Weber (1864-1920) son citados como implicados en la generación de una nueva forma de hacer ciencia en el ámbito 'humano-social', según Piñeiro-Martín, Rivera-Machado y Esteban-Rivera (2019), que dicen lo siguiente:

Los nuevos conceptos, la nueva mirada de hacer ciencia y con ello, la generación del conocimiento deviene de una crisis en las Ciencias Sociales, que supone el *desvanecimiento* de la hegemonía de la ciencia clásica y de la universalización de la razón, la ciencia, el método, la técnica o el sujeto. Supuso una deconstrucción, que si bien es cierto, no ha acabado con tales centralizaciones, se ha desdibujado en los últimos años el predominio del conocimiento científico social obtenido por esta vía. (Piñeiro-Martín, Rivera-Machado & Esteban-Rivera, 2019, e-260)

Martínez (2004) comenta que en el seno de esta crisis está la constatación de que

El modelo de ciencia que se originó después del Renacimiento sirvió de base para el avance científico y tecnológico de los siglos posteriores. Sin embargo, la explosión de los conocimientos, de las disciplinas, de las especialidades y de los enfoques que se han dado en el siglo XX, la reflexión epistemológica encuentra ese modelo tradicional de ciencia no sólo insuficiente, sino, sobre todo, inhibitorio de lo que podría ser un verdadero progreso, tanto particular como integrado, de las diferentes áreas del saber. (Martínez, 2004, p.17)

Ocurrió, por tanto, una 'revolución silenciosa' relacionada con los intereses en rechazar la idea que los hechos sociales podrían ser tratados como cosas (Martínez, 2004). Guerra (2014) destaca las críticas promovidas por un grupo de intelectuales (Escuela de Frankfurt), y el debate inaugurado por Thomas Kuhn (1922-1996), y los estudios de la Escuela de Chicago (Franz Boas, 1858-1942; George Herbert Mead, 1863-1931; Alfred Reginald Radcliffe-Brown, 1881-1955; y Bronislaw Malinowski 1818-1881) como significativas contribuciones al establecimiento de una nueva posibilidad de investigación.

Para Bogdan y Biklen (1994) en la investigación cualitativa los datos identificados son designados como *cualitativos* por presentar 'riquezas en pormenores descriptivos' y de complejo tratamiento estadístico. Las cuestiones de la investigación objetivan investigar fenómenos ubicados en su contexto natural. La comprensión del comportamiento investigado se da a partir de la perspectiva de las personas implicadas en la investigación. Martínez (2004) reafirma que se trata de valorar la realidad en la forma como es vivida y percibida por las personas implicadas.

Así mismo, tomamos los aportes de Guerra (2014) que se identifican en la Tabla 5.4 sobre algunas características que diferencian la investigación cualitativa de la cuantitativa:

Tabla 5.4*Principales características de la investigación cualitativa y cuantitativa*

Características	Cualitativa	Cuantitativa
Foco	Busca comprender los fenómenos a partir de los significados que las personas les atribuyen. Se preocupa de 'cómo' ocurren las cosas	Se preocupa en contestar el 'por qué' de las cosas.
Objeto de estudio	Significado humano dado a los fenómenos	Factores naturales
Función de la persona investigadora	Mira su objeto de estudio a la luz de su subjetividad. Se implica en el fenómeno estudiado, o sea, no se preocupa por la neutralidad y por la objetividad	Se mantiene distante y neutra
Objetivo de la investigación	*Comprensión; explicación *Aprehensión e interpretación de la relación de significaciones de fenómenos para las personas y la sociedad	*Testar las hipótesis *Describir y establecer las correlaciones matemáticas y causales entre los factores
Personas participantes	*Las personas son individualmente elegidas *Normalmente forman pequeños grupos	Estadísticamente definida, y representativa de una población
Herramientas de investigación	*Observación sistemática, participante o no *Entrevistas individuales y o colectivas, cerradas, abiertas *Test psicológicos eventuales	*Experimentos y <i>survey-s</i> *Observación dirigida *Cuestionario cerrado *Escalas *Exámenes de laboratorio
Análisis de los datos	*Análisis de contenido *Análisis del discurso	*Técnicas estadísticas desarrolladas por expertos
Discusión de los datos y conclusiones	*Interpretación simultánea a la presentación de los resultados *Revisión de hipótesis, conceptos o presupuestos.	*Confirmación o refutación de las hipótesis *Generalización de los resultados y conclusiones

Fuente: Guerra (2014, p. 13)

Piñeiro-Martin, Rivera-Machado y Estaban-Rivera (2019), llaman la atención respecto al carácter de *multicalificación* que actualmente el término *investigación cualitativa* asume. Apuntan que la literatura lo reconoce como polisémico (*enfoque, método, paradigma, técnica o metodología*) y cargado de intencionalidad porque cada término “(...) y refieren conceptos bien diferenciados, por lo que en el discurso científico es necesario clarificar el verdadero sentido de la investigación cualitativa desde una comprensión de la generación del conocimiento mismo”. De forma que se debe explicitar el significado del concepto mismo que se asume. Rescatamos la distinción promovida por los autores, indicada en la Tabla 5.5.

Es cierto que la literatura presenta otras perspectivas conceptuales, por lo que hay que considerarlas como términos polisémicos y cargados de intencionalidad, como ya se ha resaltado. Dadas las contribuciones de Piñeiro-Martin, Rivera-Machado y Esteban-Rivera (2019) por considerarlas coherentes, asumiremos que esta investigación se desarrolla a partir de la perspectiva metodológica cualitativa. Así lo señalamos por entender de los autores que el investigador o la investigadora

no debe perder de vista las dimensiones que configuran el fenómeno social observado y el proceder observacional del investigador cualitativo en una visión del mundo que asume como principio epistemológico, el análisis y la comprensión de las maneras y esfuerzos de construcción de la realidad social en el accionar cotidiano de los participantes vinculados con el objeto de estudio. (Piñeiro-Martin, Rivera-Machado y Esteban-Rivera, 2019, e-1397)

Tabla 5.5*La investigación cualitativa – distinción conceptual*

Distinción	Referencia
<p>ENFOQUE</p> <p>“Se refiere a una forma de pensamientos más o menos universalizados por una colectividad científica (...)”</p>	<p>“En el planteamiento epistemológico que sustenta el hacer científico, desde el trasfondo cognitivo que prima en el investigador, es posible apreciar que no existe ninguna distinción de enfoque epistémico denominado “cualitativo”, ni siquiera “cuantitativo”. Por tanto y en virtud que no logró ubicarse en la literatura existente una argumentación epistemológica que explicase algo llamado “enfoque cualitativo”, afirmamos entonces que la investigación cualitativa no es un enfoque epistemológico”.</p>
<p>PARADIGMA</p> <p>(...) es un esquema teórico que ofrece una comprensión del mundo adoptado por un grupo de científicos.”</p>	<p>“Considerando que la elección paradigmática del investigador refiere la ubicación de la corriente del pensamiento o movimiento epistemológico histórico que da coherencia y logicidad al rigor científico que sustenta el estilo de pensamiento desde el enfoque epistemológico, podemos afirmar que no existe en las distinciones paradigmáticas revisadas (...) algo denominado “paradigma cualitativo” que posea un sustento teórico epistemológico, ontológico y metodológico propio. Por lo tanto, la investigación cualitativa no es un paradigma.</p>
<p>MÉTODO</p> <p>(...) se refiere a los principios lógicos que guían el proceso, dado que permite ordenar con la finalidad de establecer una organización.”</p>	<p>“Cada método constituye una serie de etapas, momentos o fases organizadas según el sentido epistemológico y ontológico asumido por el investigador. (...) en ningún caso es posible identificar como método, algo llamado ‘cualitativo’, ni siquiera ‘cuantitativo’, por lo tanto, podemos afirmar que la investigación cualitativa no es un método de investigación.</p>
<p>PERSPECTIVA METODOLOGICA</p> <p>“(...) implica aquellas operaciones técnicas que representan la manera particular de hacer ciencia y generar conocimiento en determinado campo del saber en función del anclaje epistemológico y paradigmático que ha decidido transitar.”</p>	<p>“(...) dinámica interactiva de construcción y reconstrucción de estrategias técnico-operativas realizadas por el investigador (o investigadores), en el marco del método científico elegido y guiado mediante la reflexión epistémica constante que implica el involucrarse en el contexto social, a los fines de recrear, analizar, comprender o transformar los significados cotidianos del fenómeno en estudio por parte de los informantes participantes.”</p> <p>Bajo estas consideraciones, los autores comprenden la investigación cualitativa como una perspectiva metodológica de investigación.</p>

Fuente: Piñeiro-Martin, Rivera-Machado y Esteban-Rivera (2019) (adaptado)

En otras palabras, tomamos como justificación para la elección de una investigación de perspectiva metodológica cualitativa el hecho de que: el contexto natural es la fuente directa de datos y la investigadora es su principal instrumento; todos los datos recolectados son relevantes y predominantemente descriptivos; en detrimento del resultado, el proceso es el centro de atención de la investigadora; el significado que las personas atribuyen a los objetos y a sus respectivas vidas adquieren una relevante importancia para la investigadora.

5.1.2. Algunos aportes sobre el paradigma sociocrítico

Puesto que esta investigación se dispuso a describir los efectos de la puesta en práctica de una metodología de evaluación del aprendizaje llevada a cabo por un profesorado dispuesto a conocer la realidad a partir de la 'praxis', nos posicionamos en el paradigma investigativo sociocrítico. Esta opción también se justifica porque estamos sumergidas en la situación investigada, y porque nos reconocemos personas corresponsables con los cambios producidos en las prácticas educativas mientras logramos una consciencia emancipadora resultante de un proceso reflexivo crítico (Calderón & Borges, 2013; Freire, 2004).

Entre otros principios, se considera que, a través de la interacción entre las personas implicadas en la situación investigada, fueron encontradas las respuestas y soluciones capaces de promover la transformación mediante la actuación práctica de estas personas. Las próximas líneas están dedicadas a explicitar el paradigma socio-crítico a luz de autores como Rodríguez-Gómez (2015); Libânio (2008); Menezes y Santiago (2014); Teppa (2014), etc.

El origen de la concepción sociocrítica está relacionado con la reconocida Escuela de Frankfurt, formada por filósofos caracterizados por difundir ideas de base marxista, complementadas con aportes del psicoanálisis y la fenomenología (Guerra, 2014; Flick, 2007; Martínez, 2007). Se buscaba demostrar que la ciencia podría alterar y deformar una

determinada realidad social al ocultar las verdaderas causas de los conflictos. “El tema central de las discusiones era teorizar la crisis de valores de la humanidad postindustrial, la función de la ciencia y la tecnología en las sociedades modernas, y su vinculación con el poder” (Teppa, 2014, e-500).

Para Menezes y Santiago (2014), los expertos alemanes argumentaban en favor del pensamiento crítico que superaría la idea positivista de la neutralidad. Desarrollaron una teoría que más tarde provocaría una ruptura con las estructuras teóricas opresivas, contribuyendo con la emancipación humana y con el cambio social. En Brasil, estas ideas se expresaron a finales de los años 50 del siglo pasado, teniendo Paulo Freire como una de las principales referencias en la constitución de la teoría crítica del currículo. Basado en la teoría social oriunda de la Escuela de Frankfurt, Freire contribuiría a la comprensión de un currículo escolar desde una perspectiva emancipadora (Libânio, 2008).

En el campo de la investigación educativa el paradigma sociocrítico está orientado por la perspectiva metodológica cualitativa de investigación. La tendencia sociocrítica,

ha tratado de indagar en la conceptualización de los problemas en la práctica educativa como parte del patrón social, político, económico y cultural, a través del cual se desarrolla la pedagogía, pero ésta presenta limitaciones al analizar y comprender las influencias que ejercen los sistemas sociales en la forma en que los docentes interpretan y entienden sus propias prácticas (Teppa, 2014, e-500).

Esta perspectiva, siguiendo a Teppa (2014), justifica la existencia de un enfoque crítico adecuado a la educación, situando la ‘teoría crítica’ como una corriente epistemológica que emerge del paradigma sociocrítico. Se buscan los aportes de Rodríguez-Gómez (2015) para presentar una síntesis de las *orientaciones metodológicas* a ser consideradas en los procesos de investigación orientados desde el enfoque sociocrítico. Junto a cada una de las orientaciones, se apuntan

consideraciones de forma que se pueda validar la justificación por el uso de dicho enfoque en este estudio.

✓ 1ª orientación metodológica: *el problema emerge de situaciones reales y es identificado por las personas pertenecientes al propio contexto.* Esta orientación se concreta en este estudio que ha sido motivado por la necesidad de un grupo docente dispuesto a investigar sobre la propia práctica de evaluación del aprendizaje, desarrollada en una escuela de enseñanza superior brasileña. Inquietos e insatisfechos con los resultados obtenidos, estas personas se dispusieron a construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje a partir del análisis de la propia cultura evaluativa.

✓ 2ª orientación metodológica: *el diálogo que se genera es consensuado por el grupo investigador.* Es de carácter dialéctico, se renueva y se reestructura a lo largo del tiempo, constituyéndose en el diseño de la investigación en formato de espiral. Fue el profesorado quien se dispuso a integrar este estudio y formaron lo que denominamos el 'grupo investigador'. El diálogo, como eje estructurador de todo el proceso, permitió a este profesorado el reconocimiento de la relevancia en tomar la propia práctica evaluativa como objeto de investigación.

✓ 3ª orientación metodológica: *el grupo investigador es quien constituye la propia muestra.* Exactamente lo que ha ocurrido en este estudio: el profesorado implicado en el proceso de construcción y la puesta en práctica de la metodología evaluativa ha constituido la propia muestra del estudio. Siguiendo la orientación del paradigma sociocrítico, el grupo ha utilizado procedimientos de naturaleza cuantitativa y cualitativa para la recogida de datos, con una tendencia en el uso de técnicas con "(...) un mayor acento en los aspectos cualitativos y en la interacción entre los participantes del proceso investigativo" (Rodríguez-Gómez, 2016, p.150).

✓ 4ª orientación metodológica: *el análisis e interpretación de los datos resultan de las*

discusiones e indagaciones del grupo investigador mediante un proceso de interrelación con los factores 'personales, sociales, históricos y políticos'. El grupo investigador ha promovido encuentros pedagógicos que se han constituido en espacios de discusión y de análisis sobre los resultados encontrados. La caracterización de la cultura evaluativa vivenciada en la institución fue uno de estos resultados presentados.

Desde las consideraciones expuestas, es posible admitir que el paradigma sociocrítico ha orientado el procedimiento metodológico de este trabajo, y que se utilizó el método de la investigación-acción por considerarse que este estudio se concreta en estrecha asociación con una acción mientras se concibe y ejecuta la puesta en práctica de la metodología de la evaluación del aprendizaje.

5.1.3. La investigación-acción

En los contextos educativos, la investigación-acción y sus diferentes vertientes se encuadran en el marco de los estudios de tipo cualitativo que objetivan la creación de un clima de cambio en favor de la mejora de la realidad. “Investigar sobre la praxis implica siempre mejorar la realidad concreta sobre la que se opera. El investigador en la acción siempre desea aportar algo nuevo a la educación, a la enseñanza o a la rama del saber que cultiva” (Serrano & Martín, 1992, p.181).

La literatura que discurre sobre el tema de la investigación-acción es exhaustiva. André (1995) cita a Kurt Lewin, estudioso del tema de las relaciones psicosociales, como un conocido precursor de la investigación-acción difundida a principios de la década de 1940. Trazando una línea cronológica sobre su uso, resalta que en los años 1950 la metodología pasa a ser definida como una estrategia de acción sistemática y controlada, llevada a cabo por el propio investigador. En la década de 1970 ‘resurge’ de forma más representativa a través de la actuación de diferentes vertientes desarrolladas en varios países.

Para Bonal (1995, p.136), "(...) la investigación en la acción supone un cambio importante, tanto en lo que se refiere a la conceptualización del trabajo profesional del profesorado como respecto a la relación entre teoría o conocimiento educativo y práctica o acción educativa". El autor teje relevantes consideraciones cuando presenta limitaciones que atribuye a la corriente de la investigación-acción que considera un planteamiento 'excesivamente técnico-metodológico'. Sugiere que para huir de estos planteamientos 'apolíticos y ateóricos', hace falta establecer "(...) una estrategia de intervención educativa en el que se plantee el cambio educativo en términos de transformación, una estrategia que potencie la capacidad de autorreflexión crítica para el cambio de las situaciones, hechos y comprensiones educativas de los propios actores".

Richardson (1985) se vale de la investigación-acción para definirla como una metodología que intenta producir cambios (acción) y comprensión (investigación). Aclara que se constituye de dos principales objetivos que son: mejorar la actuación de las y los participantes, la comprensión significativa de esta actuación y la situación propia en donde se produce esta actuación; y hacer devoluciones para asegurar la participación de las personas en el proceso, asegurar la organización democrática de la acción y favorecer el compromiso de las personas con el cambio.

Thiollent y Colette (2014) reconocen que algunos estudiosos restringen la concepción de la investigación-acción a una orientación de 'acción emancipadora' y a grupos sociales minoritarios, comprendiéndola como una forma de compromiso social y político. Pero apuntan que se trata de una metodología que es igualmente discutida en las diferentes áreas de actuación técnico-organizativas con compromiso 'reformador' y 'participativo'. Resaltan que son los valores vigentes de cada sociedad y de cada campo de actuación los que alteran el tenor de las propuestas de la investigación-acción, justificando así la variedad de definiciones y utilizaciones de la metodología.

Kemmis y McTaggart (1988) definen la investigación-acción como un modo de indagar en una determinada realidad de forma colectiva. Es “(...) emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar” (p.09). La relación entre los términos ‘investigación’ y ‘acción’ da una particularidad a esta metodología que se caracteriza por ser participativa y colaborativa. En el contexto escolar, se convierte en una oportunidad de “traducir ideas en desarrollo en una acción críticamente informada (...) para lograr un aumento de la armonía entre las ideas educativas y la acción educativa” (p.12).

Rodriguez, Gil y García (1999, p.52), defensores de la investigación-acción, consideran la existencia de tres principales rasgos que le caracterizan. El primero apunta a que la ‘acción’ es su carácter definitorio porque se concreta a través de la condición de protagonistas asumida por sus participantes; el segundo define que la persona investigadora “(...) realiza su trabajo de forma sistemática a través de un método flexible, ecológico y orientado a los valores” basado en la proximidad que establece con las y los participantes; y por último, que la investigación-acción expresa una perspectiva comunitaria, “(...) no se puede realizar de forma aislada, es necesaria la implicación grupal”.

Latorre (2005) define tres modalidades de investigación-acción: la *técnica*, la *práctica* y la *crítica emancipadora*. La *técnica* está vinculada a las investigaciones de sus precursores Kurt Lewin y Stephen Corey, cuyo propósito era hacer más eficaces las prácticas sociales que en el contexto educativo, se representaba por la participación del profesorado en programas planteados y diseñados por expertos en el tema y externos al grupo; la *práctica* presenta la perspectiva defendida por John Elliott y Lawrence Stenhouse. Según Latorre, la persona experta de la investigación-acción es una persona consultora del proceso que delega en el profesorado

el rol de protagonista activo y autónomo, responsable de la identificación de los problemas que van a ser investigados.

La *investigación-acción crítica emancipadora* está centrada en la praxis educativa e incorpora ideas de la teoría crítica. Su propósito es “(...) profundizar en la emancipación del profesorado (sus propósitos, prácticas rutinarias, creencias) a la vez que trata de vincular su acción a las coordenadas sociales y contextuales en las que se desenvuelven (...)” (Latorre, 2005, p.70). Debe convertirse en un proceso crítico de intervención, conocimiento, reflexión de acción y cambio. La literatura apunta a Wilfred Carr y Stephen Kemmis como los defensores de esta modalidad que está comprometida con el proceso de cambio, con la construcción y con la formulación de alternativas de acción y orientadas a la mejora de las prácticas colectivas.

Se reconocen algunas características de la metodología de la investigación-acción en el contexto educativo que permiten constatar el acierto por su opción para este estudio:

° *Se constituye a partir de la práctica.* Uno de los principales rasgos de la metodología. En palabras de Serrano y Martín (1992, p.184) se trata de una investigación “construida *en y desde* la realidad situacional, social, educativa y práctica de los sujetos implicados en las preocupaciones, problemas, dificultades y luchas que les afectan y forman parte de su experiencia cotidiana”. Carr y Kemmis (1988, p.192) la conciben como un ‘proceso histórico de transformación de la práctica’. Se parte de una realidad de prácticas y de entendimiento para llegar a otra realidad, resultante de la búsqueda de su mejora.

° *Es del tipo participativo y colaborativo.* De acuerdo con Thiollent y Colette (2014) todo proceso que utiliza la investigación-acción ya sugiere que la participación de las personas es necesaria. Pero existen diferentes vertientes de la investigación-acción que a pesar de que son el resultado de las ideas embrionarias de Kurt Lewin, defienden particularidades entre ellas. Entre los estudiosos de la investigación-acción participativa,

“(…) la participación no puede limitarse a obtener el apoyo acrítico de los implicados en un proyecto diseñado en el exterior” (Zaforteza-Lallemand, 2010, p.73). Su carácter colaborativo se funda en la perspectiva de concebir que la “interacción entre iguales que comparten una experiencia y desean modificar su realidad puede generar un aprendizaje en profundidad, transformaciones o hallazgos de soluciones imaginativas y sofisticadas, que no se habrían propuesto de haberse producido una reflexión individual” (Zaforteza-Lallemand, 2010, p.74).

° *Orientada a la creación de grupos de reflexión autocrítico.* Esta es una característica de la investigación-acción que se refleja gracias a la implicación significativa de las personas con la transformación pautada en la reflexión. En cuanto a las personas actuantes, son personas críticas y reflexivas que “(…) cambian su ambiente y son cambiados durante el proceso” (Latorre, 2005, p.17).

° *De carácter metodológico flexible.* Está insertada en el marco de las metodologías cualitativas y se caracteriza por ser un proceso no lineal. Además de flexible, es un proceso que promueve la interacción entre sus fases, “(…) se caracteriza por su esencia cíclica, que implica un ‘vaivén’ en la espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan” (Latorre, 2005, p. 49).

° *Sugiere un nuevo rol de investigador.* Así como los demás aspectos que envuelven la investigación-acción, el rol del investigador también está relacionado con los matices ideológicos en que se basan sus respectivas vertientes. Carr y Kemmis (como citó Latorre, 2005, p.27) relaciona este rol con cada una de las tres ‘modalidades de investigación-acción’ ya mencionadas: *técnica*, la persona investigadora es externa a la situación investigada; *práctica*, asume un ‘rol socrático’ estimulando la participación y la

autorreflexión; y *emancipadora*, la persona investigadora es moderadora del proceso, una coinvestigadora con responsabilidad compartida con otros participantes.

Estas características no agotan todos los aspectos que constituyen un proceso de investigación sea cual sea la vertiente orientadora, pero, contribuyen sobremanera para justificar la opción por el uso de la investigación-acción. El propósito de describir los efectos de la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje en una escuela de enseñanza superior se aproxima a los principios de la investigación-acción representados por las características señaladas.

Coincidimos con Latorre (2005) al afirmar que la investigación-acción además de constituirse como un conjunto de criterios y principios teóricos sobre la práctica educativa también se compone de un marco metodológico 'flexible' desarrollado por una 'serie' de acciones. En palabras del propio autor: "(...) la investigación-acción se suele conceptualizar como un 'proyecto de acción' formado por 'estrategias de acción', vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación" (p.62).

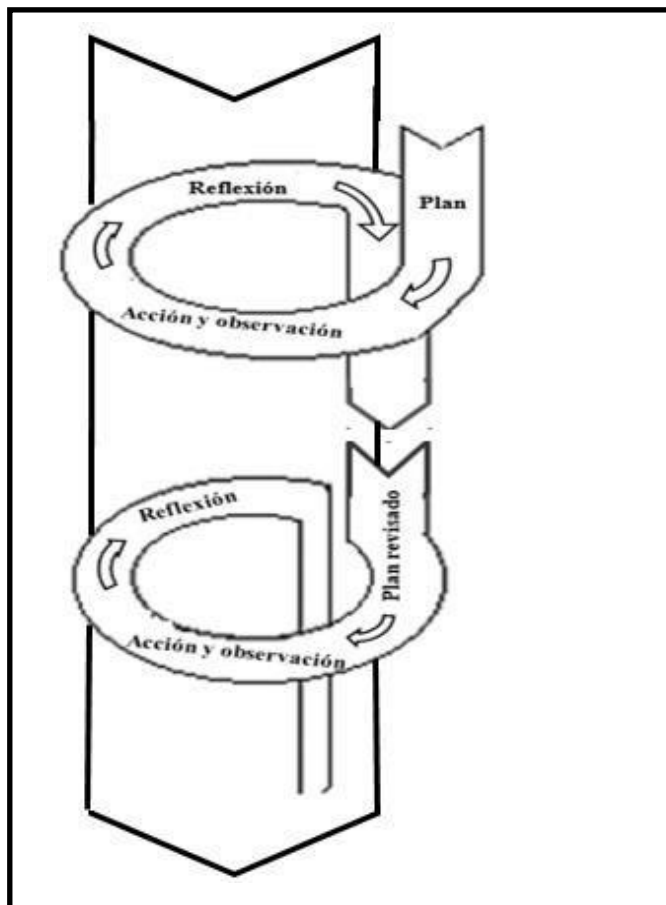
De estos rasgos y de los modelos que se encuentra registrados en la literatura bajo la mirada de diferentes expertos, se presenta el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) como una referencia fundamental para este estudio. Los estudios de estos autores reconocen el trabajo preconizado por Kurt Lewin resaltando dos aspectos de la investigación-acción que denominan 'cruciales': la *decisión de los grupos* y el *compromiso con la mejora*. Basándose en sus propias experiencias y en las de otros investigadores, Kemmis y McTaggart (1988) escribieron una "(...) guía para enseñantes y administradores interesados en mejoras y cambios en sus escuelas" (p.9). La opción del modelo de investigación-acción propuesto por estos estudiosos se justifica también por centrarse, así como nuestro estudio, en entornos educativos.

Kemmis y McTaggart (1988) se refieren a la investigación-acción como “(...) un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión” (p.62). Además de reconocer las características de la investigación-acción mencionadas anteriormente, destacan otros puntos claves: es *un proceso sistemático de aprendizaje* en favor de una “acción educativa que se convierta en una praxis (acción críticamente informada y comprometida)” (p.31); *induce la teorización* sobre la práctica; es un *proceso político* para promover cambios capaces de afectar a las personas; “(...) implica registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre” (p.32).

Basándose en las ideas de Lewin, el modelo difundido por Kemmis y McTaggart (1988) (Figura 5.6) está constituida por cuatro momentos que caracterizan el proceso cíclico de la investigación (planificación, acción, observación y reflexión). Parten de una *preocupación temática* identificada por el grupo que “(...) define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora (...). Debe intentar la formulación de la naturaleza problemática de una determinada preocupación educativa (...)” (p.14).

Figura 5.6

Modelo de investigación-acción (Kemmis & McTaggart, 1988, p.20)



Sobre cada uno de los cuatro momentos, las consideraciones aportadas por Kemmis y McTaggart (1988) son las siguientes:

° *El plan.* Se trata de una acción organizada que se anticipa a la propia acción. Debe ser flexible y adaptable a los efectos imprevisibles y a limitaciones imperceptibles. Sobre la acción, ésta debe ser prescrita por el plan e informada críticamente de dos formas: considerando los riesgos implicados en un proceso de cambio social, y reconociendo las limitaciones materiales y

políticas de la situación; “debe ser elegida de tal modo que permita a los profesionales actuar más eficazmente sobre un abanico más amplio de circunstancias, y hacerlos más sabios y prudentemente” (Kemmis & McTaggart, 1988, p.17).

° La *acción*. En cuanto a qué está guiada por la planificación es “(...) una variación cuidadosa y reflexiva de la práctica, y está informada críticamente” (Kemmis & McTaggart, 1988, p.17). De carácter dinámico y fluido, la acción reclama la toma de decisiones de forma instantánea con respecto a lo que se debe hacer, de ahí la importancia de ser críticamente informada. Basada en el *plan*, se somete al control y a la observación objetivando el aprendizaje con fines de informar sobre las acciones que ocurren en el aula, y por tanto, incluye estrategias de negociación y de reajuste (Zaforteza-Lallemand, 2010). Mirando la mejora, la puesta en práctica de los planes de acción adquiere el carácter de ‘lucha’ social, política y material.

° La *observación*. Está estrictamente relacionada con la acción y asume el papel de documentar sus efectos proporcionando la base para la reflexión mirando hacia adelante. Al saber que la acción se enfrenta a limitaciones de la realidad, se vuelve necesario que la observación sea cuidadosa, adecuándose a las circunstancias con un carácter abierto y flexible. “La observación se guiará siempre por el propósito de obtener una base fiable para la introspección crítica. La observación anticipa los logros de la reflexión” (Kemmis & McTaggart, 1988, p.19).

° La *reflexión*. De carácter descriptivo y valorativo, además de juzgar que los resultados están dentro del plan deseable, asume la función de apuntar los medios para seguir con el proceso. Al recordar la acción que fue registrada por la *observación*, “(...) se pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las perspectivas que pueden darse en la situación social y permite entender las cuestiones y las circunstancias que surgen” (Kemmis & McTaggart, 1988, p.19). La reflexión se concreta mediante el intercambio de los puntos de vista de las

personas del grupo que así contribuyen a la reconstrucción del significado de la situación en función del plan revisado.

A partir de las consideraciones sobre los cuatro momentos aportados por Kemmis & McTaggart (1988), identificamos a través de la Figura 5.7 las fases de investigación de nuestro estudio, de tal manera que nos sirva para situarnos en la forma en la que hemos abordado la investigación.

Figura 5.7

Fases de la investigación-acción

FASE I – Entrada al campo de estudio

Plan para la descripción del escenario físico y humano

Acción se dio con el acercamiento e integración al contexto

Observación con registros del proceso de acercamiento en el diario de la investigadora

Reflexión se dio en un encuentro pedagógico de donde se originó el grupo investigador

FASE II – La cultura institucional y evaluativa de la Universidad

Plan para identificación de las preocupaciones temáticas que tenían que ver con la cultura institucional, la metodología y el perfil del profesorado e identificación de las prácticas de evaluación del aprendizaje

Acción de definición del grupo investigador; definición del área de actuación; discusiones del equipo investigador; análisis de documentos (programa de desarrollo institucional, proyectos pedagógicos)

Observación y reflexión se dieron en proceso dialógico en los encuentros del grupo investigador

FASE III – Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación

Plan para construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje con un enfoque formativo y emancipador para las personas productoras de estas prácticas

Acción con las vivencias de discusiones del grupo investigador; construcción del plan para la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje

Observación y reflexión se dieron en el proceso dialógico durante los encuentros del grupo investigador en virtud de la característica del método de la investigación-acción

FASE IV – La puesta en práctica del nuevo enfoque formativo y emancipador

Plan de implementación la propuesta planteada por el grupo investigador y descrita en la fase anterior

Acción con las vivencias de discusiones del equipo investigador

Observación y reflexión se dieron en el proceso dialógico durante los encuentros del grupo investigador en virtud de la característica del método de la investigación-acción

FASE V – El impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria

Plan para identificación de los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes

Acción: entrevistas con los y las profesoras participantes; aplicación de cuestionarios a los y las alumnas de las y los profesores participantes; observaciones de ejecución del plan de acción: la puesta en práctica de la metodología de evaluación de aprendizaje

Observación y reflexión: los resultados de los cuestionarios y entrevistas ayudaron a las discusiones del grupo investigador

FASE VI – La institucionalización de la innovación

Plan: establecer pautas para la institucionalización de las prácticas innovadoras implantadas

Acción de vivencias procedentes de seminarios para la devolución a la comunidad de las conclusiones de la investigación

Observación y reflexión se dieron en el proceso dialógico durante los encuentros del grupo investigador en virtud de la planificación y vivencia de los seminarios

FASE VII – La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad

Plan para describir la percepción de las personas participantes sobre lo que había supuesto para ellos y ellas, y para la institución, la innovación realizada

Acción: observación de las acciones derivadas del trabajo del grupo investigador reconocidas como las más representativas de nuestra actuación: los encuentros pedagógicos, la evaluación de la práctica docente y la institucionalización del diario de campo

Observación y reflexión se dieron por la investigadora en virtud de la producción de este informe

Kemmis y McTaggart (1988) mientras presentan la 'guía' de cómo planificar un proceso de investigación-acción, la defienden como una oportunidad de pensar sistemáticamente sobre lo que ocurre en la escuela. Por tratarse de una metodología que permite desarrollar una acción 'críticamente informada' (cuando se identifica la posibilidad de promoción de mejoras), ésta puede ser gestionada por la propia comunidad escolar motivada por una preocupación temática en favor de la mejora y de la comprensión de lo que allí se hace. Señalan que, "(...) la mejora educativa a través de la investigación-acción supone un análisis explícito y un cambio exploratorio, tanto por parte del individuo como por parte de la cultura del grupo (o, más ampliamente, de la sociedad)" (p.24).

5.2. Personas participantes en la investigación

En esta investigación las personas participantes han sido profesores y profesoras que fueron seleccionadas en función de la 'representatividad social', nombradas en función de la relevancia que representaban para el desarrollo del tema que fue juzgado y decidido a partir del 'consenso' de la persona investigadora y participantes. La colaboración fue un elemento preponderante en este proceso y ha sido considerada a la hora de constituir el 'grupo investigador' (Kemmis & McTaggart, 1988). Algunos aspectos respetados en el proceso de identificación de este grupo han sido:

- Pertener al cuadro de docentes activos de la Escuela Politécnica de Pernambuco;
- Estar impartiendo clases en cursos de grado y/o posgrado en la institución;
- Presentar indicios de cambios educativos a través del desarrollo de sus prácticas pedagógicas consideradas innovadoras en el ámbito de la institución;
- Presentar interés por el estudio del tema de la evaluación de aprendizaje en el contexto

universitario;

- Comprometerse a compartir su tiempo para realizar actividades planteadas por el propio equipo investigador, de acuerdo con las fases establecidas en el proceso de investigación-acción. Los y las 5 docentes (profesionales de carrera en la institución) que han conformado el 'grupo investigador' presentan el perfil descrito en la Tabla 5.8.

Tabla 5.8

Perfil del grupo investigador

Participantes	Sexo	Formación	Titulación	Actuación en la institución	Años de dedicación
P1	M	Ingeniería	Doctorado	Ciclo Profesional	8
P2	F	Ingeniería	Maestría	Ciclo Profesional	1
P3	F	Ingeniería	Doctorado	Ciclo Profesional	4
P4	M	Ingeniería	Maestría	Ciclo Básico	30
P5	M	Estadística	Doctorado	Ciclo Básico	25

Fuente: elaboración propia

En cuanto al alumnado participante en esta investigación son quienes, durante la aplicación del cuestionario, eran alumnos y alumnas del profesorado participante del grupo investigador. La Tabla 5.9 presenta el perfil de este alumnado que se caracteriza por ubicarse en un escenario conocido, en las escuelas de enseñanza superior de ingeniería: la presencia mayoritaria es de estudiantes del género masculino (incluso considerando las ausencias de identificaciones). En cuanto a la edad de las y los estudiantes, se observa una concentración mayor en el grupo 17-24 años. Es importante resaltar que el curso de ingeniería está propuesto para tener una

duración de 5 años (con 10 periodos semestrales) y eso significa que la mayoría de las respuestas a los cuestionarios fueron producidas por estudiantes que están en el tiempo considerado regular.

Tabla 5.9

Perfil del alumnado que ha respondido los cuestionarios

Profesorado	Grupo	Sexo			Grupo de edad					Total
		F	M	NR	17-23	24-30	31-37	38-44	NR	
Nerea	A	08	20	01	15	13		01		29
	B	11	29	02	19	20	02		01	42
	C	11	13		20	03		01		24
Gorka	A	13	14	01	18	15		01	01	28
	B	14	26		18	20	02			40
	C	10	25		21	07				35
Maite	D	04	22		17	08	01			26
Aitor	E	06	24	01		10	17	03	01	31
Javier	F	03	06		12	01				13
	G	04	09		08	01				09
Total					148	98	22	06	03	277

Notas: Nerea y Gorka son profesores de los grupos A, B y C en días y horarios diferentes.

^a NR= no respondió

^b Entre el total de respuesta (103) del grupo de estudiantes de Gorka, 95 respondieron por ser también estudiantes de Nerea.

Fuente: elaboración propia

Para identificar a los grupos de estudiantes frente al profesorado participante, la Tabla 5.9 apunta a sus nombres ficticios: Nerea, Maite, Aitor, Javier y Gorka. Aún que sea un grupo reconocido en la Escuela por su implicación en las acciones aquí propuestas, los psedonimos representaran un cuidado con aquellas personas que se dispusieran a dar voces a los desafíos indetificados durante el desarrollo de todo el proceso de la investigación.

5.3. Instrumentos para la obtención de datos

Los instrumentos de investigación utilizados son coherentes con el enfoque metodológico socio-crítico en el desarrollo del proceso colaborativo y participativo aquí propuesto y son apropiados en investigaciones cuyo método utilizado es la investigación-acción en función de la construcción, ejecución y evaluación del diseño del plan de acción (Bisquerra-Alzina, 2004; Latorre, 2005; Lüdke & André, 2004; Kemmis & McTaggart; 1988). Estos instrumentos son los siguientes:

5.3.1. La observación participante

La literatura que versa sobre la investigación de perspectiva metodológica cualitativa apunta a la observación participante como una técnica que atiende a las expectativas de las personas investigadoras que optan por esta perspectiva. Tomamos el concepto de observación de Bonilla-Castro y Sehk (1997) citados en Encinas (2019) para comprender mejor el término,

Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia, tratando de captar sus elementos constitutivos y la manera cómo interactúan entre sí, con el fin de reconstruir inductivamente la dinámica de la situación. (Encinas, 2019, p.20)

Para Flick (2007), la observación participante se constituye bajo dos aspectos, uno que ubica a la persona investigadora en una posición de participante y otro que implica "(...) atravesar un proceso de hacerse cada vez más concreta y concentrada en los aspectos que son esenciales para las preguntas de investigación." (p. 155). Teniendo en cuenta la investigación-acción como nuestra opción metodológica cualitativa, elegimos la observación participante como uno de los instrumentos de obtención de datos.

Minayo (2001) identifica la observación participante como una *técnica* que se concreta a través del contacto directo de la persona investigadora con el fenómeno observado, de forma que consigue obtener informaciones sobre la realidad de las personas en sus propios contextos. Llamamos la atención de que la investigadora, mientras que se encuentra fase a fase con las personas investigadas, puede modificar el contexto si se deja modificar. A su vez, este autor explica que dos factores están implicados en el desarrollo de la técnica: las capacidades de *observación* y de ser empático de quien investiga, y la receptividad a su entrada en el campo.

Lakatos y Marconi (2003) apuntan dos formas de vivenciar la observación participante. La primera permite a quien investiga a integrarse *artificialmente* al grupo, solo con la finalidad de obtener las informaciones deseadas. La segunda, denominada *natural*, que se refiere a la condición de quien observa de hacerse parte de la comunidad observada. Esta segunda situación nos caracteriza, en cuanto que he sido una investigadora que se ha encontrado inmersa, naturalmente, en el campo de estudio y participante de la misma comunidad que integra a otras personas participantes.

De acuerdo con Teppa (2014), las técnicas de recolección de información usadas en la investigación-acción pueden ser organizadas en tres grupos: de *observación*; *textuales* y *grupales*. Sobre el primer grupo, cita a la observación participante admitiendo que para su desarrollo hace falta el uso de algunos instrumentos específicos para atender su propuesta de

estrategia interactiva. Como ejemplos de las herramientas, destacan las notas de campo, el diario del investigador y las entrevistas.

En esta misma línea de comprensión, Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014) destacan la importancia del investigador o investigadora de estar implicado o implicada en el contexto observado, para "(...) obtener percepciones de la realidad estudiada, que difícilmente podríamos lograr sin implicarnos de una manera afectiva" (p.207). Así como Teppa (2014), entienden que las herramientas, cuando son debidamente usadas, son facilitadoras del proceso de interpretación y comprensión de las situaciones observadas. Pero, de acuerdo con estas autoras, optamos por el uso del diario de la investigadora para los registros de nuestras percepciones respecto a las fases de la investigación, con la intención de hacer de esta herramienta una fuente valiosa de información sobre lo que vimos, sentimos y vivimos con nuestro estudio.

5.3.2. El diario de la investigadora

Por atender al interés de esta investigación, nos iremos refiriendo al 'diario de la investigadora' que, es así como lo define Latorre (2005), ya que asume la finalidad de recoger las "(...) explicaciones de lo que ha ocurrido (...) es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el momento en el que ocurren, o justo después de que ocurran, proporcionando así una 'dimensión del estado de ánimo' a la acción humana" (p.61).

Para este estudio, el diario fue pensado para atender a dos relevantes propósitos: cuando fue producido por la investigadora se convirtió en una herramienta indispensable y presente a lo largo de toda la investigación, transformándose al final en un resguardo de información, un testigo del recorrido formativo de la investigadora y del equipo de participantes en todas las fases del estudio. Ha posibilitado una permanente reflexión respecto a los resultados del trabajo de campo. Un segundo propósito, es que se volvió en una de las estrategias

evaluativas pensadas por el equipo para constar en el plan de la puesta en práctica de la metodología de evaluación de naturaleza formativa y emancipadora.

De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988), el diario asume el rol de guía del proceso de aprendizaje que se está proponiendo a través del desarrollo de la investigación-acción. “El mantener el diario resulta útil porque impone una disciplina que implica detenerse diariamente a pensar acerca de lo que se ha estado haciendo en el proyecto, obligándose a uno mismo a reflexionar y a recomponer sus ideas para registrarlas” (p.66). Escribir un diario significa para la persona investigadora una estrategia para adquirir confianza mientras registra las anotaciones, preparándolas para la elaboración de informes que alimenten las fases del estudio. Es un relevante instrumento para el desarrollo de la investigación-acción, pudiendo ser utilizado tanto en favor de los intereses del estudio, como en favor de los intereses profesionales de las personas participantes (Richardson, 1985).

Para esta investigación, el resultado obtenido con el diario correspondió a todas las expectativas señaladas en los párrafos anteriores. Su escritura ha exigido disciplina y organización por parte de la investigadora que ha reconocido en las primeras experiencias, aún como estudiante de un curso de posgrado, que éstas son las condiciones esenciales al desarrollo de un trabajo de investigación. El registro en el diario de campo se ha iniciado tímidamente, acompañando las primeras actividades en cuanto a mi labor como pedagoga en la institución que es el campo de nuestra investigación. Se convirtió en la fuente primaria de las observaciones empíricas recurrentes de las primeras acciones vivenciadas junto al profesorado y asumí el rol de este importante instrumento de registro a lo largo del tiempo.

El diario de la investigadora fue un elemento que se hizo bien presente durante los más de 60 encuentros aproximadamente del grupo investigador. En los encuentros dedicados al planteamiento de la metodología de evaluación del aprendizaje, el diario fue considerado un

instrumento de evaluación desde una perspectiva formativa y emancipadora (Saul, 2010) y, además, ha sido utilizado por una de las profesoras integrantes del grupo investigador como instrumento de mejora de la práctica educativa. *Grosso modo*, se recoge a continuación los temas abordados en los encuentros que fueron recogidos en el diario de la investigadora (Tabla 5.10).

Tabla 5.10*Algunos encuentros del grupo investigador registrados en el diario de la investigadora*

Tema	Sección	Tema	Sección	Tema	Sección
Desempeño del alumnado de a POLI	1	Evaluación docente	14	Resultados de la puesta en práctica	36
Planteamiento del estudio	2	Evaluación docente	15	Resultados de la puesta en práctica	37
Definición del grupo del estudio	3	Evaluación docente	16	Resultados de la puesta en práctica	38
Los índices de alumnos reprobados	4	Evaluación de aprendizaje	20	Planteamiento del 1º encuentro pedagógico	62
Caracterización del alunado	5	Evaluación de aprendizaje	21	Planteamiento del 1º encuentro pedagógico	63
Caracterización del alunado	6	Evaluación de aprendizaje	22	Realización del 1º encuentro pedagógico	64
Caracterización del alunado	7	Evaluación de aprendizaje	23	Evaluación del encuentro pedagógico	65
Perfil socioeconómico del alumnado	8	Evaluación de aprendizaje	24	Planteamiento del 2º encuentro pedagógico	73
Perfil socioeconómico del alumnado	9	Metodología de evaluación	25	Planteamiento del 2º encuentro pedagógico	74
Perfil socioeconómico del alumnado	10	Metodología de evaluación	26	Realización de 2º encuentro pedagógico	75
Perfil socioeconómico del alumnado	11	Metodología de evaluación	27	Evaluación del encuentro pedagógico	76

Nota: Aquí están señalas los encuentros con participación del grupo completo*Fuente:* elaboración propia

5.3.3. La entrevista en profundidad

Las entrevistas son una de las herramientas básicas en la recogida de información en una investigación de perspectiva cualitativa que ha exigido un clima de ‘influencia recíproca’ y de significativa interacción entre las personas entrevistadas y las entrevistadoras (Biasoli Alves & Dias da Silva, 1992; Manzini, 2012). Usadas en el desarrollo de la investigación-acción, las entrevistas individuales se han establecido mediante conversaciones con los y las 5 docentes participantes que constituyen la población objeto de este estudio y forman parte del grupo investigador.

Se intentó captar de forma inmediata y continuada la información deseada con respecto a los diferentes tópicos y con la máxima rapidez posibilitando hacer correcciones, aclaraciones y adaptaciones a los intereses del equipo y de la investigación (Lüdke & André, 2004). Las entrevistas fueron realizadas mientras ocurría la Fase V - identificación de los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes-. Asumieron un relevante papel en esta investigación por permitir “recoger información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra manera, no estarían al alcance del investigador” (Del Rincón, 1995 et. al., citado en Pérez-Cabrera, 2016, p.204). Se utilizaron las recomendaciones de Manzini (2012), Marconi y Lakatos (2004), Richardson (1985), para su ejecución:

✓ *Identificación del profesorado entrevistado* – se entrevistó a 5 profesores (tres hombres y dos mujeres) que se dispusieron a participar de la investigación. Se elaboró el guión con las preguntas de su interés, el guión además de basarse en los núcleos conceptuales identificados, no perdió de vista los objetivos específicos propuestos, tal y como se muestra en la Tabla 5.11.

Tabla 5.11*Objetivos y dimensiones orientadoras de las entrevistas*

DIMENSIONES	OBJETIVOS
Comunidad académica	Identificar los aspectos que se utilizan para caracterizar la comunidad académica
Actividades colaborativas en la comunidad académica	Identificar la comprensión respecto a la existencia de actividades colaborativas en la comunidad académica
El rol del profesorado universitario	Comprender la percepción respecto al rol del profesorado universitario
La formación del profesorado	Conocer la conceptualización respecto a los conocimientos necesarios al ejercicio docente
Aprendizaje del estudiante	Comprender la percepción respecto al compromiso de la comunidad académica con el aprendizaje de cada estudiante
Metodología de enseñanza	Comprender la percepción respecto a los elementos que influyen en la metodología de enseñanza
Estrategias didácticas	Identificar la relación entre estrategias didácticas y aprendizaje efectivo
Estrategias evaluativas	Comprender la percepción respecto al uso adecuado de estrategias evaluativas

Fuente: elaboración propia.

5.3.4. Los cuestionarios

El cuestionario utilizado en esta investigación fue elaborado sin perder de vista los referentes teóricos que apoyaron el plan de puesta en práctica. Además, ha sido utilizado para la recogida de información, lo que ha permitido al equipo de participantes comprobar las hipótesis-acción identificadas durante la ejecución del plan. Con este sentido, se le pasó al alumnado en la Fase V -Impacto de la formación (Identificar los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes)-.

Para Kemmis y McTaggart (1988), los cuestionarios, así como los demás instrumentos señalados, son utilizados para mantener el 'control' de lo que ocurre. "Si no se hace acopio de datos, a medida que avanza, se verá privado de una sólida base para la reflexión y la replanificación posterior" (p.103). Precisamente sobre el uso de los cuestionarios en la investigación-acción, los autores comentan que: "las preguntas escritas exigen respuestas escritas (...) deben estar cuidadosamente elaboradas y su intención debe ser aclarada y carecer de ambigüedad" (p.135). Asumen una significativa relevancia para este estudio por traducir las voces de las otras personas implicadas, el alumnado, que debería expresar su comprensión respecto a la metodología evaluativa propuesta por el grupo investigado y pensada colectivamente.

5.3.5. El análisis documental

El análisis documental es reconocido como una vía importante de recogida de información, pudiendo ser definida como una "(...) actividad sistemática y planificada que consiste en examinar (analizar) documentos escritos con el fin de obtener información útil y necesaria para responder a los objetivos de la investigación" (Latorre, 2005, p.129). Estos documentos escritos pueden ser denominados de 'oficiales' o 'personales'. Para esta investigación los denominaremos documentos oficiales: el Programa de Desarrollo Institucional (PDI) y los Proyectos Pedagógicos de los Cursos (PPCs), así como documentos personales, como las actas de los registros de los encuentros del grupo investigador. Poupart et al. (2008), marcan algunos aspectos que deben ser considerados a la hora de hacer uso de esta estrategia:

- La validación de la credibilidad de los documentos, identificándose su representatividad para la investigación;
- La comprensión adecuada del sentido del mensaje que estaba disponible, considerando

que posiblemente no tendría otra fuente de información específica;

- La criticidad a la hora de analizar los documentos, considerando las cinco dimensiones sugeridas por Poupart et al (2008):

También se relatan otros aspectos como pueden ser:

a) *Contexto* –se tomó el cuidado de no olvidarse de que los proyectos pedagógicos de los cursos - (PPCs), documentos aquí considerados como oficiales (Latorre, 2005), fueron producidos de forma que garantizaban el cumplimiento de las exigencias burocráticas y que además habían sido producidos por profesionales sin experiencia pedagógica.

b) *Autores* –como se ha señalado, las personas autoras de los PPCs son personas profesionales técnicas de excelencia, sin ser expertas con experiencia pedagógica. Este aspecto fue considerado a la hora de realizar el análisis de estos documentos.

c) *Autenticidad y confiabilidad* –la finalidad de los documentos aquí utilizados, el Programa de Desarrollo Institucional (PDI), los PPCs y las actas de registros de los encuentros del grupo investigador, han posibilitado la adecuación a estas dos dimensiones.

d) *Naturaleza del texto* – para esta dimensión, se extiende el mismo comentario descrito en el párrafo anterior referente a los documentos utilizados.

e) *Conceptos claves y lógica interna del texto* – se ha tomado el debido cuidado con las expresiones técnicas utilizadas en los PPCs, considerando la naturaleza de estos documentos (representación del área del conocimiento tecnológico).

En síntesis, para identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que reside en la escuela consideramos el uso del análisis de aquellos documentos considerados fuentes importantes. De estos textos fueron extraídos los elementos claves que permitieron el planteamiento del plan de acción desde un análisis crítico y reflexivo respecto a la problemática identificada. Ese proceso fue conducido por la investigadora y ocurrió durante la fase del reconocimiento de la preocupación temática, basándonos en la indagación de Kemmis y

McTaggart (1988), “(...) ¿Sobre qué base podemos plantear un primer paso en la acción, para esa primera prueba exploratoria en el campo de la acción?” (p.71), esto ha orientado el momento, entendiéndolo como una oportunidad de exploración de la temática en la institución.

5.4. Diseño de la investigación

Siguiendo el modelo de investigación-acción propuesto por Kemmis y McTaggart (1988), presentamos, a continuación, el diseño metodológico de las fases de la investigación. En nuestro estudio, esta perspectiva asume un papel relevante al reconocer que el planteamiento y la puesta en práctica de una metodología de evaluación del aprendizaje llevada a cabo por un equipo de profesorado, se configura en la etapa inicial de un proceso que se pretende ampliar y consolidar como una oportunidad de formación pedagógica del profesorado. El estudio se realizó entre los meses de junio de 2013 a diciembre de 2018. La investigadora, durante todo el desarrollo del proceso de la investigación-acción, asumió el rol de facilitadora e integrante del grupo investigador, junto con el resto del profesorado.

Las estrategias e instrumentos de recopilación de la información siguen las orientaciones y los objetivos de las fases pensadas para el estudio. Los detalles de los respectivos usos son presentados a continuación en la Tabla 5.12, junto con la presentación de los procedimientos analíticos e interpretativos.

Tabla 5.12

Diseño de la investigación

Fases	Objetivos	Actividades	Instrumentos	Participantes
I-Entrada al Campo	Describir el escenario físico y humano en el que se va a llevar a cabo la investigación	Acercamiento e integración al contexto	Diario de la investigadora	Investigadora
II- La cultura institucional y evaluativa de la universidad	Identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residen en la Escuela. Identificar las preocupaciones temáticas vinculadas a la cultura institucional, la metodología y el perfil del profesorado	Definición del grupo investigador Definición del área de actuación Vivencias de discusiones del equipo investigador Análisis de documentos	Diario de la investigadora	Grupo investigador (investigadora y profesorado)
III- Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación	Construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje con un enfoque formativo y emancipador para las personas productoras de estas prácticas Analizar el enfoque formativo y emancipador (implicaciones teóricas y metodológicas) sobre la cual se sientan las nuevas prácticas de evaluación del aprendizaje	Vivencias de discusiones del grupo investigador Construcción del plan para la puesta en práctica de una metodología de evaluación de aprendizaje	Diario de la investigadora	Grupo investigador (investigadora y profesorado)
IV- La puesta en práctica del nuevo enfoque formativo y emancipador	Implementar la propuesta planteada por el grupo investigador descrita en la fase anterior	Vivencias de discusiones del equipo investigador	Diario de la investigadora	Grupo investigador (investigadora y profesorado)
V - El impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria	Identificar los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes	Entrevistas con los y las profesores/as participantes Aplicación de cuestionarios a los y las alumnos/as del profesorado participante Observaciones de ejecución del plan de acción: la puesta en práctica de la	Diario de la investigadora Entrevistas Cuestionarios	Grupo investigador (investigadora y profesorado)

		metodología de evaluación del aprendizaje		
VI- La institucionalización de la innovación	Establecer pautas para la institucionalización de las prácticas innovadoras implantadas por el grupo investigador	Seminario para la devolución a la comunidad de las conclusiones de la investigación	Diario de la investigadora Análisis de documentos (actas de los encuentros del grupo investigador) Diario de la investigadora	Grupo investigador (investigadora y profesorado)
VII - La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad	Describir la percepción de las personas participantes sobre lo que había supuesto para ellos y ellas, y para la institución, la innovación realizada	Observación de las acciones derivadas del trabajo del grupo investigador reconocidas como las más representativas de nuestra actuación: los encuentros pedagógicos, la evaluación de la práctica docente y la institucionalización del diario de campo		Grupo investigador (investigadora y profesorado)

Fuente: elaboración propia

5.5. Acceso al campo y a las personas informantes

La entrada en la Escuela Politécnica de Pernambuco se dió en 2010. No había en el organigrama de la institución una protocolización de la actuación de pedagogas o pedagogos y eso provocó la necesidad de un plan de actuación. En principio, la asesoría junto a la coordinación central de grado me dió la posibilidad de adentrarme en el trabajo cotidiano de la institución para identificar demandas concretas o específicas de la comunidad educativa, como por ejemplo, estudios sobre los datos de desempeño académico del alumnado, etc.

El interés en profundizar en el análisis sobre aquellos números motivó mi participación en los encuentros con los coordinadores de curso que estaban organizados por el coordinador central de grado. Estos coordinadores de curso, casi todos ingenieros e ingenieras, llevaban las cuestiones pedagógicas con poco o ningún conocimiento sobre el tema. Para entender un poco

más sobre lo que ocurría dentro de cada una de las siete coordinaciones, percibí que debía participar de los encuentros promovidos. Y fue en uno de ellos, convocado por el coordinador central de grado, donde emergió la oportunidad de promover esta investigación. Un grupo de profesores y profesoras se quejaba del desempeño académico no satisfactorio del alumnado: índice alto de suspensos. La inquietud de aquel profesorado me motivó e incentivó a la aceptación de la propuesta para llevar a cabo encuentros sistemáticos sobre temas pedagógicos. Este encuentro fue el embrión de un trabajo de investigación que ahora se traduce en esta tesis.

Sin embargo, la oportunidad de implantar el Núcleo de Apoyo Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI), en 2012, fue lo que me dio la oportunidad de promover los debates pedagógicos junto al profesorado, considerando que el NAPSI se constituyó como un espacio para la actuación de profesionales vinculados a la Universidad de Pernambuco, alumnado y profesorado, promoviendo actividades pedagógicas y de educación continuada. Diría que asumir la coordinación del NAPSI favoreció el acceso al campo y a las personas que se tornarían participantes de este estudio.

Como es sabido, en una investigación de perspectiva metodológica cualitativa, el contacto de la persona investigadora con el campo de estudio es intenso. Flick (2007) ayuda a reafirmar este enunciado al destacar que ahí “(...) los investigadores y sus competencias comunicativas son el *instrumento* principal de recogida de datos y de cognición” (p.69). Siendo así, la dificultad de acceso al campo y a las personas pueden ser considerados como problemas concretos, que para Bogdan y Biklen (1994) es posible resolverlos si las personas investigadoras asumen determinadas condiciones tal y como se han asumido en este estudio:

° El o la investigadora debe iniciar sus estudios mediante el consentimiento de las personas participantes – al ser elegido como campo de estudio el propio espacio de actuación profesional, la persona investigadora, además de asumir una postura ética y respetuosa, debe tomar todas las recomendaciones formales para obtener las debidas autorizaciones.

° Se hace relevante promover un clima de confianza en la comunidad – la presentación de los objetivos y finalidad de la investigación posibilita la creación de un clima de confianza y acogida, eliminando un posible sentimiento de inseguridad y extrañeza.

Los cuestionamientos respecto al tiempo y procesos promovidos por la investigación precisan ser encarados como desafíos superables – los desafíos son considerados como necesarios y superables, dentro de lo posible, cuando las personas participantes comprenden que la problemática de estudio llama a asumir la responsabilidad sobre el desarrollo de prácticas evaluativas.

5.6. Procedimiento analítico e interpretativo

Desde las primeras lecturas y el acercamiento al problema temático se recogió una cantidad significativa de información que exigió la elaboración de un esquema de codificación que objetivó cómo relacionar los datos obtenidos desde las respectivas fuentes de origen. Tal codificación está indicada en la Figura 5.13.

Figura 5.13

Esquema de las fuentes de recopilación de información

<p>FUENTES DE INFORMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">-P1...5: participantes 1...5-INV: investigadora-POLI: Escola Politécnica (campo de estudio)-GINV: grupo investigador <p>DOCUMENTOS</p> <ul style="list-style-type: none">-PDI: plan de desarrollo institucional-PPCI: programa pedagógico del curso de Ingeniería Civil-PPC: programa pedagógico del curso de Ingeniería de Computación-PPEL: programa pedagógico del curso de Ingeniería Electrónica-PPE: programa pedagógico del curso de Ingeniería Eléctrica-PPT: programa pedagógico del curso de Ingeniería de Telecomunicación-PPM: programa pedagógico del curso de Ingeniería Mecánica-PPCA: programa pedagógico del curso de Ingeniería de Control y Automoción-AT.1... 17: actas de registros de las discusiones del grupo <p>HERRAMIENTAS</p> <ul style="list-style-type: none">-DC: diario de campo de la investigadora-E.1...: entrevistas-C: cuestionario

Fuente: elaboración propia a partir de Pérez-Cabrera (2016).

Para realizar el procedimiento analítico de las informaciones recopiladas y el análisis de documentos (PDI, PPCs, AT), se tuvo en cuenta la construcción de un sistema de categorías basado en las aportaciones teóricas y metodológicas que han orientado el estudio y supeditado a la utilización del software MAXQDA Analytics-Pro12.3.1 (análisis de datos cualitativos). La

categorización inicial fue organizada a partir de la fusión de resultados de diferentes aspectos y situaciones que numeramos a continuación:

- La invitación para actuar en una institución de enseñanza superior de ingeniería, que ha contribuido a la profesionalización del profesorado en la universidad;
- Creado a raíz de los resultados de las discusiones del primer encuentro pedagógico cuando el profesorado presente solicitó la formación de un grupo de estudio sobre el tema de la evaluación del aprendizaje;
- Se realizó una revisión bibliográfica alrededor del objeto del estudio sobre la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior;
- Surgió la necesidad de iniciarse en un proceso de estudio profundo sobre las temáticas comprometidas con la cuestión de la evaluación del aprendizaje, enseñanza superior y la profesionalización del profesorado en la universidad.

De las cuestiones señaladas, se ha construido lo que se denomina un acercamiento al sistema categorial de la investigación, que fue precisamente una categorización inicial donde se identificaron los núcleos conceptuales que iban a ser observados, y que se recogen en la Tabla 5.14.

Tabla 5.14

Sistema categorial inicial

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
1- Metodología de enseñanza	1.- Cultura institucional	1.1.- Política de enseñanza 1.2.- Directrices y orientaciones metodológicas institucionales 1.3.- Política de incentivo al ejercicio docente 1.4.- Control académico 1.5.- Preocupación de la comunidad académica con la mejora del aprendizaje 1.6.- Estímulo a la participación de los estudiantes en discusiones sobre temas académicos
	2.- Estrategias didácticas	2.1.- Prácticas didácticas conservadoras 2.2.- Actividades colaborativas 2.3.- Tratamiento interdisciplinar del currículo 2.4.- Trabajo en equipo entre profesores y, entre profesores y estudiantes 2.5.- Estímulo al desarrollo de la autonomía del estudiante 2.6.- Desarrollo de actividades que promueven el protagonismo estudiantil 2.7.- Actividades didácticas participativas
2- Evaluación	3.- Rendimiento académico estudiantil	3.1.- Política institucional de incentivo al efectivo rendimiento académico 3.2.- Compromiso del estudiante con su aprendizaje 3.3.- Acompañamiento institucional al rendimiento estudiantil 3.4.- Participación del estudiante en actividades extrainstitucionales
	4.- Estrategias evaluativas	4.1.- Adecuación a las necesidades de aprendizaje del estudiante 4.2.- Evaluación docente 4.3.- Autoevaluación docente 4.4.- Autoevaluación estudiantil 4.5.- Estrategias evaluativas innovadoras 4.6.- Actividades interdisciplinares
3- Profesorado universitario	5.- Formación del profesorado	5.1.- Formación técnica 5.2.- Formación pedagógica 5.3.- Espacio de formación pedagógica institucional 5.4.- Política de formación continuada
	6.- Cultura institucional	6.1.- Educación participativa 6.2.- Gestión del profesorado 6.3.- Política de acompañamiento al ejercicio docente

Fuente: elaboración propia.

La identificación de los núcleos conceptuales ayudó sobremanera a seguir con la investigación de una forma más centrada en el tema en cuestión, a pesar de demandar un cierto esfuerzo para discutir sobre esos conceptos en un 'terreno' que es resistente. O sea, no se puede perder de vista que el campo de estudio es una centenaria escuela de ingeniería que, a pesar de ser reconocida por su enseñanza técnica de excelencia, no está acostumbrada a 'reflexionar' sobre las prácticas evaluativas desarrolladas.

Las informaciones recopiladas, resultantes de los datos extraídos de las actas de los encuentros del equipo investigador, fueron tenidas en cuenta para la primera reconstrucción del sistema categorial. Las categorías iniciales, constituidas desde un proceso deductivo, sirvieron de base estructural para la conducción de la investigación y orientaron esa primera reconstrucción del sistema categorial desde una perspectiva inductiva con la utilización del programa MAXQDA Analytics-Pro12.3.1. Es importante resaltar que los documentos institucionales consultados y analizados están en lengua portuguesa por pertenecer a una universidad brasileña, con lo que somos conscientes que al traducirlo al español ciertas matizaciones del propio idioma se han podido perder.

Es cierto que ésta es una investigación en la que se utilizan diferentes herramientas para la obtención de las informaciones extraídas de diferentes fuentes. Desde el principio de la investigación se percibió que para el análisis de los datos se tendría que mostrar una habilidad precisa de gestión y organización. Esta constatación se ha transformado en una preocupación de la investigadora para no perderse durante el proceso. Sin embargo, ésta es una tarea un tanto compleja por la cantidad de información recopilada. El intento de organizarse sin auxilio de la tecnología ha provocado una confusa organización que ha amenazado el propio trabajo.

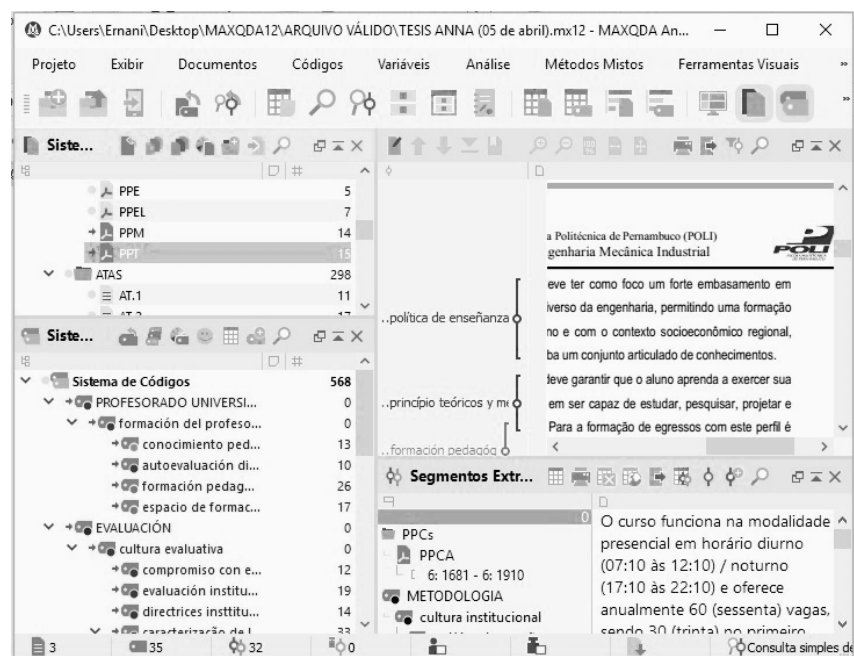
La conversación con un estadístico fue motivadora y estimulante, y dio como resultado entender que, por las características de esta investigación se hace necesario aliarse a la

tecnología. La búsqueda de un SADQ (software de análisis de datos cualitativos) ha estado basada en las orientaciones de otras personas expertas en el tema de la investigación cualitativa (Gibbs, 2009; Teppa, 2014) que definen estos softwares como programas que ofrecen una serie de herramientas que auxilian en la administración de la codificación y consecuentemente, de todo el análisis cualitativo. De acuerdo con Gibbs (2009), por más eficiente que sea el programa, ofertando preciosos recursos a la persona investigadora, jamás hará por ésta la función de interpretar los datos de forma que atienda a la expectativa de la propia investigación. Esta recomendación estuvo presente a la hora de iniciarse en la categorización de los proyectos pedagógicos de los cursos, y el plan de desarrollo institucional de las directrices institucionales de la evaluación del aprendizaje.

La tarea de caracterizar la cultura evaluativa de una escuela en la enseñanza en ingeniería se volvió desafiante. Se realizó la lectura de los documentos indicados como fuente de datos de forma profunda para encontrar los conceptos que orientaran las prácticas evaluativas ahí desarrolladas. De estas lecturas y sus respectivas categorizaciones, mediante el uso del programa Maxqda 12, han surgido nuevas categorías que no fueron pensadas en la categorización inicial, como por ejemplo 'conocimiento del proyecto pedagógico del curso' en la macrocategoría 'profesorado universitario' (véase figura 5.15).

Figura 5.15

Ejemplo de categorización de los proyectos pedagógicos en Maxqda12.



Fuente: elaboración propia.

La inclusión de esta categoría provocó una inquietud: ¿Cómo se da la elaboración de los proyectos pedagógicos de los cursos en la POLI?, ¿De qué forma son divulgados en la comunidad académica?, ¿Las prácticas evaluativas desarrolladas corresponden a las directrices definidas en los respectivos proyectos? Estos cuestionamientos reforzaron la búsqueda de un informe institucional que aclarase estas dudas, ofreciendo informaciones más precisas sobre la forma en la que ocurre la construcción de tales proyectos. Este tema también fue abordado durante el encuentro del equipo investigador ocurrido el día 13 de noviembre de 2013, las personas participantes presentes no habían participado de la elaboración y no conocían los detalles de los proyectos. La conclusión a la que se llega fue que: las lecturas profundas de los datos obtenidos cumplen con la función de dirigir la mirada de la investigadora para dar los próximos pasos. Sin embargo, era necesario estar al tanto para no perderse en la búsqueda de otros objetivos desviándose de la problemática propuesta en este estudio.

A la inserción de las actas con los registros de las discusiones del grupo investigador se les unieron las transcripciones de las entrevistas al objeto de reconstruir el sistema categorial definitivo. Estas nuevas informaciones provocaron reflexiones significativas respecto al proceso categorial inicial creado de forma deductiva. Los conceptos relacionados con los núcleos temáticos pensados a partir de la base teórica no fueron suficientes y hubo que agregar los nuevos que fueron surgiendo del material. De este proceso resultaron 60 unidades de análisis (códigos) recogidos en la Tabla 5.16., en donde se ha señalado la cantidad de documentos con sus respectivas unidades de significado más detalladas (segmentos codificados), mediante el uso del programa Maxqda12.

Tabla 5.16

Unidades de análisis del sistema categorial en Maxqda12

Código	Segmentos codificados	Documentos
EVALUACIÓN		
cultura evaluativa\caracterización de la cultura evaluativa de la POLI	33	11
cultura evaluativa\directrices institucionales	20	3
cultura evaluativa\evaluación del curso	4	2
cultura evaluativa\evaluación del curso - número de diplomados	6	6
cultura evaluativa\evaluación institucional	19	6
estrategias evaluativas	0	0
estrategias evaluativas\activ. evaluativas adecuadas a las necesidades	8	4
estrategias evaluativas\actividades evaluativas innovadoras	2	2
estrategias evaluativas\actividades interdisciplinarias	0	0
estrategias evaluativas\autoevaluación discente	10	7
estrategias evaluativas\autoevaluación docente	22	8
estrategias evaluativas\creación de nuevas estrategias evaluativas	28	13
estrategias evaluativas\estrategias evaluativas - concepción	36	14
estrategias evaluativas\evaluación del perfil del estudiante	31	9
estrategias evaluativas\evaluación docente	17	10
estrategias evaluativas\evaluación docente por el estudiante	2	2
estrategias evaluativas\práctica emancipadora	28	13
rendimiento académico estudiantil\acompañamiento institucional al rendimiento estudiantil	0	0
rendimiento académico estudiantil\compromiso con el aprendizaje	12	5
rendimiento académico estudiantil\control del rendimiento académico	3	3
rend. académico estudiantil\evaluación del rendimiento estudiantil	15	5
rendimiento académico estudiantil\incentivo al rendimiento académico	11	6
rend. acad.co estud.\participación del estudiante en actividades extra	0	0
METODOLOGÍA		
cultura institucional	0	0
cultura inst.\caracterización del proceso de enseñanza de la POLI	17	10
cultura institucional\control académico	5	2
cultura institucional\directrices institucionales	13	3
cult. instit.\estímulo a la participación de los estud. en discusiones	0	0
cultura institucional\política de enseñanza	20	9
cultura institucional\política de incentivo al ejercicio docente	2	1
cultura institucional\preocupación de la comunidad académica respecto a la mejora del aprendizaje.	0	0
cultura institucional\principio teóricos y metodológicos	11	4
estrategias didácticas	0	0
estrategias didácticas\actividades colaborativas	9	6
estrategias didácticas\actividades de enseñanza	1	1
estrategias didácticas\actividades didácticas participativas	0	0
estrategias didácticas\educación emancipatoria	12	6
estrategias didácticas\educación participativa	13	7
estrategias didácticas\estímulo a la autonomía del estudiante	15	12
estrategias didácticas\estrategias didácticas	38	10
estrategias didácticas\práctica pedagógica dialógica	5	3
estrategias didácticas\prácticas conservadoras	2	1
estrategias didácticas\prácticas innovadoras	45	18
estrategias didácticas\protagonismo estudiantil	12	8
estrategias didácticas\trabajo en equipo	2	2
estrategias didácticas\tratamiento interdisciplinar del currículo	8	6

PROFESORADO UNIVERSITARIO	3	3
conocimiento pedag.\conocimiento do proyecto pedagógico del curso		
conocimiento pedag.\conocimiento pedagógico	13	8
cultura institucional	0	0
cultura institucional\educación participativa	0	0
cultura institucional\gestión del profesorado	6	2
cult. instit.\política de acomp.del ejercicio docente	6	4
cult. instit.\política de estímulo a actividad docente	6	4
cultura institucional\práctica docente	31	10
formación del profesorado	0	0
formación del profesorado\espacio de formación pedagógica institucional	17	12
formación del profesorado\formación pedagógica continuada	26	16
formación del profesorado\formación pedagógica	0	0
formación del profesorado\formación técnica	7	6
formación del profesorado\política de formación continuada	3	1

Fuente: elaboración propia.

El paso siguiente se ha realizado con la elección de 27 unidades de análisis con la representación detallada o con la frecuencia, a partir de 10 y se descartaron las categorías menos representativas, considerando la relevancia que tenían para la investigación. Esta relevancia se les ha atribuido a partir del nivel de relación establecido con los conceptos que se tornaran objetos de atención del grupo investigador: cultura evaluativa; estrategias evaluativas; práctica innovadoras; metodología evaluativa; formación pedagógica del profesorado. Tras una revisión exhaustiva y tras realizar el análisis de las informaciones obtenidas hasta este punto, se realizó una recuperación cuidadosa de las ideas resultantes de los fundamentos teóricos. Esta información se recoge en la Tabla 5.17 donde se observa un mayor acercamiento entre las unidades de análisis y los conceptos claves que centran las preocupaciones de esta investigación.

Tabla 5.17*Unidades de análisis del sistema categorial más repetidas (mayor frecuencia)*

Código	Segmentos codificados	Documentos
EVALUACIÓN		
cultura evaluativa\caracterización de la cultura evaluativa de la POLI	33	11
cultura evaluativa\directrices institucionales	20	3
cultura evaluativa\evaluación institucional	19	6
estrategias evaluativas\autoevaluación estudiantil	10	7
estrategias evaluativas\autoevaluación docente	22	8
estrategias evaluativas\creación de nuevas estrategias evaluativas	28	13
estrategias evaluativas\estrategias evaluativas - concepción	36	14
estrategias evaluativas\evaluación del perfil del estudiante	31	9
estrategias evaluativas\evaluación docente	17	10
estrategias evaluativas\práctica emancipadora	28	13
rendimiento académico estudiantil\compromiso con el aprendizaje	12	5
rendimiento académico estudiantil\evaluación del rendimiento estudiantil	15	5
rendimiento académico estudiantil\incentivo al rendimiento académico	11	6
METODOLOGÍA		
cultura institucional\caract. del proceso de enseñanza de la POLI	17	10
cultura institucional\directrices institucionales	13	3
cultura institucional\política de enseñanza	20	9
cultura institucional\principios teóricos y metodológicos	11	4
estrategias didácticas\educación emancipadora	12	6
estrategias didácticas\educación participativa	13	7
estrategias didácticas\estímulo a la autonomía del estudiante	15	12
estrategias didácticas\estrategias didácticas	38	10
estrategias didácticas\prácticas innovadoras	45	18
estrategias didácticas\protagonismo estudiantil	12	8
PROFESORADO UNIVERSITARIO		
conocimiento pedagógico\conocimiento pedagógico	13	8
cultura institucional\práctica docente	31	10
formación del prof.\espacio de formación pedagógica institucional	17	12
formación del profesorado\formación pedagógica continuada	26	16

Fuente: elaboración propia.

Teniendo en cuenta la afirmación de Gibbs (2009), cuando dice que la persona investigadora define cómo se tratan los datos en el análisis, en nuestro estudio se han identificado, con el auxilio del programa Maxqda12, las unidades de análisis que se ‘manifiestan’ más que otras, como: estrategias evaluativas; cultura institucional; rendimiento académico; formación del profesorado; conocimiento pedagógico. Esa manifestación se ha dado en razón de que fueran extraídas de documentos con carga de contenidos relacionados a los conceptos de interés de la investigación: las actas con los registros de las discusiones del grupo investigador y las transcripciones de las entrevistas de las personas participantes de este grupo. En la Tabla 5.18. se visualiza el proceso de reconstrucción del sistema categorial a partir del proceso inicial destacando las unidades insertadas y la identificación de las que fueron descartadas.

Tabla 5.18

Reconstrucción del sistema categorial

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
1- Metodología de enseñanza	1.Cultura institucional	Cultura institucional (insertada) Política de enseñanza Directrices y orientaciones metodológicas institucionales Política de incentivo al ejercicio docente Principios teóricos y metodológicos Control académico Preocupación de la comunidad académica con la mejoría del aprendizaje Caracterización del proceso de enseñanza de la Poli (insertada)- Estímulo a participación de los estudiantes en discusiones con temas académicos
	2.Estrategias didácticas	Prácticas didácticas conservadoras Actividades colaborativas Tratamiento interdisciplinar del currículo Trabajo en equipo entre profesores y entre profesores y estudiantes Estímulo al desarrollo de la autonomía del estudiante Desarrollo de actividades que promueven el protagonismo estudiantil Educación emancipadora Práctica docente (insertada) Prácticas innovadoras (insertada) Actividades de enseñanza (insertada) Estrategias didácticas (insertada) Actividades didácticas participativas
	3.Rendimiento académico estudiantil	Política institucional de incentivo al efectivo rendimiento académico Compromiso del estudiante con su aprendizaje Acompañamiento institucional al rendimiento estudiantil Control del rendimiento académico (insertada) Evaluación del rendimiento académico (insertada) Participación del estudiante en actividad extra
2- Evaluación	4.Estrategias evaluativas	Adecuación a las necesidades de aprendizaje del estudiante Evaluación docente Autoevaluación docente Autoevaluación estudiantil Estrategias evaluativas innovadoras Actividades interdisciplinarias Creación de nuevas estrategias evaluativas (insertada) Práctica emancipadora (insertada) Evaluación del perfil del estudiante (insertada) Estrategias evaluativas — concepción (insertada) Evaluación docente por el estudiante (insertada)

	5.Cultura evaluativa	Cultura evaluativa (insertada) Caracterización de la cultura evaluativa (<i>insertada</i>) Evaluación del rendimiento académico Evaluación institucional (insertada) Directrices institucionales (<i>insertada</i>) Evaluación del curso – número de diplomados (<i>insertada</i>) Evaluación del curso
3- Profesorado universitario	6.Formación del profesorado	Formación técnica Formación pedagógica Espacio de formación pedagógica institucional Política de formación continuada Formación pedagógica continuada (<i>insertada</i>) Perfil docente Categorías profesionales
	7.Conocimiento pedagógico	Conocimiento pedagógico (<i>insertada</i>) Conocimiento pedagógico del curso (<i>insertada</i>)
	8.Cultura institucional	Educación participativa Gestión del profesorado Política de acompañamiento del ejercicio docente Política de estímulo a actividad docente (<i>insertada</i>)

Fuente: elaboración propia.

La reconstrucción del proceso categorial resultó de un análisis profundo con respeto al material recopilado y su relevancia hacia los propósitos de la investigación que ha merecido su registro en el diario. A pesar de seguir las recomendaciones de personas expertas sobre el tema de análisis de los datos cualitativos, este proceso de categorización es costoso y muy delicado. La toma de decisión sobre las unidades de análisis o categorías definitivas está muy relacionada con el sentido y el significado que agrega al trabajo como un todo. Los núcleos conceptuales construidos inicialmente no se expresan en los documentos como se imaginaba y esto ha provocado la inserción de nuevas categorías y nuevos núcleos. Según la literatura consultada (Gibbs, 2009; Latorre, 2005), esto es algo previsible cuando se utiliza el proceso inductivo en el sistema categorial. Además, una de las justificaciones para la exclusión de algunas de las unidades es que en los documentos, no las mencionan o sugieren. Una vez terminada la identificación de las unidades que han sido descartadas y señaladas las unidades insertadas, se ha realizado una reorganización para la definición del sistema categorial.

Desde una lectura más profunda se percibe que algunos términos utilizados para nombrar las unidades de análisis están relacionados con un mismo concepto. Por ejemplo:

‘acompañamiento institucional al rendimiento estudiantil’ y ‘control del rendimiento académico’. No hay elementos en las informaciones recopiladas que sugieran que se tratan de sentidos diferentes; las macrocategorías inicialmente organizadas aportan categorías o unidades de análisis que se refieren a conceptos muy subjetivos, dificultando la identificación del material recopilado. Ejemplo: ‘adecuación a las necesidades de aprendizaje del estudiante’. ¿Qué sugiere el término ‘necesidad de aprendizaje’? Sin duda, que se trata de un concepto muy específico en el que se ha profundizado y podría desviar la atención del objeto aquí investigado; la reorganización de las macrocategorías y sus respectivas unidades de análisis exige la fusión de algunos conceptos y la inserción de otros. Ha sido necesario volver al proceso construido y reconstruirlo a partir de las fusiones.

La preparación del informe final. El proceso de reconstrucción y reorganización final de las categorías ha provocado una reflexión más intensa respecto a su eficiencia. Además, es correcto considerar que no se puede dar vuelta atrás para suplir una carencia de información que por ventura fue constatada. Al contrario: este es un momento para tener muy claro el objetivo principal que mueve este estudio, que es el de ‘describir los efectos causados por la puesta en práctica de una nueva metodología en la evaluación del aprendizaje’. Los huecos identificados y las preguntas sin respuestas entraron en las nuevas discusiones de GT y fueron presentados en futuros encuentros con el profesorado, convirtiéndose en la posible problemática común a la comunidad. Mirando con profundidad este objetivo es necesario centrarse en establecer las relaciones entre las unidades de análisis y los aportes correspondientes a los conceptos del eje del trabajo (representado en las tres macrocategorías): metodología de enseñanza, evaluación y profesorado universitario. En el momento del análisis de las informaciones recopiladas, se ha buscado interpretarlas a partir de las referencias, o ‘ejes’ del estudio. La categorización final está representada a través de la Tabla 5. 19.

Tabla 5.19*Sistema categorial definitivo*

Macro categoría	Categoría	Subcategoría
1- Metodología de enseñanza	Cultura institucional	Cultura institucional Política de enseñanza Directrices y orientaciones metodológicas institucionales Principios teóricos y metodológicos Caracterización del proceso de enseñanza de la Poli
	Estrategias didácticas	Prácticas docentes Estrategias didácticas
2- Evaluación	Estrategias evaluativas	Cultura evaluativa Caracterización de la cultura evaluativa de la Poli Evaluación del rendimiento académico Política institucional de incentivo al rendimiento académico efectivo Evaluación institucional Compromiso del estudiantado con su aprendizaje.
3- Profesorado Universitario	Formación del profesorado	Formación técnica Formación pedagógica Perfil docente Categorías profesionales
	Cultura institucional	Educación participativa Gestión del profesorado

Fuente: elaboración propia.

5.7. Cuestiones éticas

El ejercicio práctico de la ética en la investigación contribuye a la obtención de la calidad del análisis de sus resultados (Gibbs, 2009). De esta afirmación extraemos dos orientaciones que han guiado nuestro estudio: el cuidado por no causar daños a las personas participantes tanto profesorado como alumnado y, especialmente a los ingenieros y las ingenieras docentes que han compuesto el grupo investigador con el que se ha tenido una estrecha relación, y la preocupación en transformar el resultado del estudio en algo positivo, que efectivamente contribuyera al cambio de la cultura evaluativa y a la mejora de la educación ofertada por la institución. La investigación-acción, en cuanto a proceso metodológico adoptado por este estudio

de por sí ya nos sugiere el diálogo respetuoso y ético como eje básico de toda la recopilación investigadora. De los aportes estudiados sobre el tema de la ética en la investigación-acción, detallamos nuestras consideraciones a partir de las orientaciones de Gibbs (2009) y Latorre (2005):

- *Negociación del acceso al campo de estudio y a las y los participantes.* La autorización para el desarrollo del estudio por el equipo directivo se ha dado mediante el registro formal de una declaración de consentimiento (Anexo I). Es importante resaltar que la existencia de este trabajo de investigación fue justificada ante el equipo directivo como consecuencia del trabajo ya realizado por esta investigadora como coordinadora de un núcleo de apoyo psicopedagógico.

- *Cuidado en mantener la confidencialidad de la información, de la identidad y de los datos.* De acuerdo con Gibbs (2009) cuando se vuelve difícil garantizar el anonimato absoluto de cada participante, deberán recibir información sobre esta condición. Es importante resaltar que la dificultad por mantener este secreto se justifica por tratarse de un estudio que fue llevado por un grupo que, de forma inédita en la institución, ha decidido 'estudiar' sobre el tema de la evaluación del aprendizaje, asumiendo desde el principio un rol destacado en la comunidad académica. De cualquier forma, se han utilizado seudónimos en la codificación de las voces para preservar un mínimo de anonimato a los y las participantes.

- Se ha tomado cuidado en garantizar *el derecho de cada persona a consentir o negar las informaciones* dadas durante las entrevistas individuales y en las discusiones en los encuentros del grupo.

Además de estas orientaciones, seguimos las recomendaciones de Kemmis y McTaggart (1988) respecto a los principios éticos que guían una investigación-acción:

- Implicación de los y las participantes, involucrándoles efectivamente en las acciones pensadas en favor de la mejora.

- Información sobre los progresos del trabajo durante los continuos encuentros del grupo de forma que ha sido posible oír las sugerencias y promover las necesarias correcciones.

- Negociación de los informes en los diferentes niveles de difusión. Fueron tomados precisos cuidados a la hora de difundir los resultados obtenidos en los dos encuentros pedagógicos coordinados por el grupo de investigadores (con el propósito de devolver y compartir la información generada a la comunidad).

- Claridad, desde el principio, de los objetivos básicos del estudio y de los principios metodológicos sobre los que se asentaba la investigación, así como de los derechos de las personas participantes.

Seguir cuidadosamente estas orientaciones significa que entendemos, coincidiendo con Parrilla (2010), que una investigación de perspectiva inclusiva se propone en el desarrollo de una cultura ética que se concreta cuando sus participantes establecen aspectos claves para la garantía de la justicia y la equidad social. Estos aspectos claves están relacionados con la “(...) reflexión sobre los referentes, modos, valores y cultura en que se desarrolla la investigación, así como sobre su impacto en las prácticas sociales y educativas” (p.165). Esa postura que asumimos refleja una opción por desarrollar una investigación que ha establecido como objeto de estudio la evaluación del aprendizaje de perspectiva formativa y emancipadora, perspectiva fundada en el respeto por la individualidad de la persona y la preocupación con su emancipación.

De la misma forma, tomamos como referencia la normalización recomendada por el Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (CEISH) de la UPV/EHU. Los valores y criterios éticos recomendados se reflejan en las diferentes directrices éticas internacionales (Declaración de Helsinki, Directrices Internacionales de Investigaciones Biomédicas sobre los Seres Humanos–CIOMS) y brasileñas (Res. CNS nº 196/96 e complementares).

Capítulo 6

Resultados

Este Capítulo ha sido pensado para registrar los principales hallazgos o resultados extraídos del análisis de los datos obtenidos a lo largo del estudio, sin perder de vista los objetivos prácticos que orientaron la investigación. Los resultados van a ser relatados en función de las fases que tienen que ver con la toma de decisiones del grupo de docentes que se implicaron en esta investigación, al que llamamos grupo investigador.

La fase I tiene que ver con mi acercamiento al contexto de la institución que he denominado *La llegada al campo de la investigación, todo un reto-*. Se trata de la descripción de los primeros pasos que dí para acercarme al escenario que sería el palco de una práctica innovadora: la acción de un grupo de estudio volcado en el tema de la evaluación del aprendizaje. En la centenaria Escuela Politécnica de Pernambuco (POLI) encontré un sustrato disponible al cambio educativo, compuesto por un grupo de profesoras y profesores que se permitieron autoevaluarse en favor de la mejora del aprendizaje de su alumnado y del reconocimiento de la importancia de la formación pedagógica del profesorado.

La fase II recibió el título de *-La cultura institucional y evaluativa de la Universidad-*. El grupo investigador estaba motivado por el objetivo de identificar las prácticas de evaluación de aprendizaje que residían en la Escuela. Por tanto, buscamos identificarlas a través de las declaraciones de las personas participantes en el grupo, documentos oficiales y notas del diario de campo de la investigadora. Esta búsqueda se constituyó como la estrategia de identificación de las preocupaciones temáticas que tenían que ver con la cultura institucional, la metodología y el perfil del profesorado.

Para la fase III *-Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación-* admitimos como objetivo construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje con un enfoque formativo y emancipador para las personas productoras de estas prácticas. Su elaboración resultaría ser una práctica innovadora para un profesorado que, poco

o casi nunca, reflexionaba sobre la cultura evaluativa que vivenciaba. La condición de excelencia técnica que caracterizaba aquellos profesionales no garantizaba que tuvieran conocimientos específicos sobre la naturaleza de la acción pedagógica.

La fase IV con el título *-La puesta en práctica del nuevo enfoque formativo y emancipador-*, siguió con el objetivo de implementar la propuesta planteada por el grupo investigador y descrita en la fase anterior. Las experiencias presentadas son el resultado de un proceso que fue iniciado con una autoevaluación promovida por aquellas personas que se dispusieron a analizar sus prácticas a partir del paradigma de la evaluación formativa y emancipadora, presupuesto teórico que queríamos defender.

La producción de la fase V *-El impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria-* ha seguido el objetivo de identificar los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas; profesorado y estudiantes. A la hora de presentar los resultados, nos hemos guiado por las 'respuestas provisionales', también llamadas 'hipótesis-acción', consideradas como las conjeturas o los puntos de partida para el desarrollo de nuestra investigación.

En la fase VI, denominada *- La institucionalización de la innovación-* buscamos establecer pautas para la institucionalización de las prácticas innovadoras implantadas por el grupo investigador. Elegimos tres acciones como representativas de esta intención: un foro estudiantil y dos encuentros pedagógicos para el profesorado. El resultado del foro fue la apertura de un espacio de discusión respecto al papel del alumnado en su proceso de aprendizaje, un espacio para debatir continuamente sobre la importancia en participar de las decisiones respecto a la mejora del aprendizaje, como las acciones de tutoría, por ejemplo. Sobre los dos encuentros pedagógicos, resultaron muy motivadores para el profesorado y se consiguió el compromiso de

promoverlos de forma continúa incluyéndolos permanentemente en la agenda académica de la Escuela.

La VII y última fase –*La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad*– asumió el propósito de describir la percepción de las personas participantes sobre lo que había supuesto para ellas y ellos, y para la institución, la innovación realizada. Esta descripción se dio a partir de la presentación de algunas de las acciones derivadas del trabajo del grupo investigador que aquí fueron reconocidas como las más representativas de nuestra actuación: los encuentros pedagógicos, la evaluación de la práctica docente y la institucionalización del diario de campo. Al elegir estas acciones no se ha querido restar importancia a otros cambios que de forma más sutil contribuyeron a marcar nuestro intento en favor de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

6.1. La llegada al campo de la Investigación. Todo un reto.

Cuando alguien elige una carrera imagina saber cuáles serán las atribuciones que le competarán. También, puede ocurrir que más tarde nos llamen a actuar en un área desconocida, exigiéndonos un esfuerzo en la búsqueda por el desarrollo de estas nuevas competencias mientras se ejercen las atribuciones emergentes. Esa situación es la que me define. La universidad me preparó formalmente para actuar en la enseñanza básica en los espacios educativos formales y/o informales. Mis vivencias como alfabetizadora de personas adultas, aún durante mi estancia en la universidad, ilustraban muy bien esa expectativa del programa del curso de Pedagogía.

Al querer saber un poco más sobre aquel campo (educación de personas adultas), me adentré en el tema de la formación docente. Las oportunidades que se me ofrecieron como coordinadora de programas de formación del profesorado me han promocionado a otros

proyectos más exigentes, pero todos seguían relacionados con la Enseñanza Fundamental. Participé en la elaboración de colecciones de libros escolares, cuadernos didácticos y programas pedagógicos. Actué en la coordinación de diferentes programas y proyectos, entre ellos un programa para alfabetizar mujeres embarazadas en situación de vulnerabilidad social.

El año 2010 me traería nuevas demandas: un campo nuevo que me exigiría nuevas competencias. En un momento inesperado recibí la invitación para trabajar en una universidad actuando como pedagoga. El convite surgió durante una conversación con una persona en torno a mi actuación en un programa de gobierno. Hablamos sobre las experiencias que había adquirido y cuanto había aprendido actuando en una acción social importante. En un determinado momento me preguntó si estaba dispuesta a asumir un nuevo desafío y acepté actuar como pedagoga en una escuela de Enseñanza Superior de ingeniería. Como funcionaria pública de carrera con cargo de profesora, estaba erradicada en la Secretaria Estatal de Educación y por ser la Universidad una institución estatal también, fui transferida siguiendo un proceso legal denominado “comisión de servicios”.

Es cierto que la llegada no fue esperada porque no había en el organigrama de la Escuela un departamento específico para la actuación de pedagogas. Me encontraba ante profesionales de la ingeniería que se coordinaban pedagógicamente para realizar la formación de futuras ingenieras e ingenieros. Pasé días buscando identificar los espacios donde podría actuar junto al coordinador central de grado. Una cosa era cierta, me iba a surgir la necesidad de desarrollar nuevas competencias.

La llegada al campo de estudio: Solicité autorización al director y pasé a ocupar una mesa en una sala destinada a los coordinadores. También solicité permiso para acceder a los archivos del coordinador central respecto a los números de estudiantes por curso; perfil; desempeño académico; perfil del profesorado... todo lo que me llevaría a conocer mejor la institución.

En esta búsqueda encontré una investigación sobre prácticas pedagógicas, algo puntual. En aquella investigación, la problemática versaba sobre la innovación pedagógica desde la perspectiva de un programa de estímulo al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. Fueron cuatro los proyectos estudiados. Todos se habían desarrollado en la Escuela y habían sido aprobados en la convocatoria de Innovación Pedagógica-2009. Entre algunas de las conclusiones presentadas, se destacaba la carencia de una política de formación continua del profesorado (Santos, 2010).

En cuanto a los datos respecto a los desempeños académicos del alumnado, éstos no estaban disponibles (por seguridad) así que fue necesario solicitarlos para llevar a cabo una investigación más formal. Interesada en profundizar en el análisis de aquellos números, seguí participando de los encuentros con los coordinadores de curso, organizados por el coordinador central de grado. Ahí se reunían los coordinadores y los adjuntos. Un grupo que había sido elegido legalmente por sus pares en cada departamento (curso). La mayoría tenían formación en ingeniería, ejerciendo la profesión en el mercado de trabajo (como consultores o empresarios) al mismo tiempo que actuaban en la universidad. Las pautas eran (todavía sigue así) producidas en función de las deliberaciones tomadas por cada uno de los siete departamentos. Los debates estaban más relacionados con lo administrativo (frecuencia o transferencia del profesorado; carga horaria; solicitudes del alumnado respecto a autorizaciones y realizaciones de actividades extracurriculares, etc.). Cuando surgía un tema pedagógico (tipos de exámenes, metodología, porcentaje de suspensos, denuncias y conflictos en las relaciones entre profesorado y alumnado) casi siempre estaba relacionado con alguna denuncia recibida a través de los canales oficiales (directorío estudiantil o defensa pública).

Para entender un poco más lo que ocurría dentro de cada departamento, percibí que debería participar de los encuentros promovidos por cada uno de ellos. Como he explicado anteriormente, eran siete las personas coordinadoras, una para cada curso de ingeniería (Civil,

Electrónica, Electrotécnica, Control y Automoción, Telecomunicaciones, Mecánica y Computación). Mensualmente, estos coordinadores convocaban al profesorado del departamento para una reunión de 'pleno'. En estos encuentros eran (y sigue así) definidas todas y cada una de las decisiones en función del desarrollo efectivo del programa del curso. En caso de que se necesitase validación, las decisiones subían a las estancias superiores. Serían estos los espacios para el debate respecto a los temas pedagógicos de dentro de las clases.

Algunos de estos coordinadores me permitieron un mayor acercamiento, facilitándome las fechas en las que ocurrían los encuentros e invitándome a participar. Otros no se comunicaban y cuando eran cuestionados decían que buscarían ayuda en caso de que la necesitasen. Mis tentativas precisaban ser delicadas y respetuosas. Sabía que necesitaba conquistar ese espacio y que eso no sería tan fácil. Me ofrecí para ayudar en los asuntos en los que creía ser relevante, menciono como ejemplo una experiencia que merece ser registrada.

En uno de estos encuentros escuchaba el relato de un profesor sobre la metodología que utilizaba para evaluar su práctica pedagógica, destacando la importancia de conocer lo que el alumnado estaba aprendiendo durante el desarrollo del contenido. Durante su explicación me preguntó si eran correctos sus abordajes y cómo podría motivar al alumnado para ser más sincero (creía que el alumnado tenía miedo de posicionarse). Era un profesor novel. Además de comentar sobre este tema en aquel momento, quedamos otras dos veces más para conversar.

Las conversaciones con el coordinador central de grado me resultaron apropiadas para abordar los desafíos de naturaleza pedagógica que, en su opinión, eran los más significativos. Me comentó que abordar el alto índice de suspensos en el primer año de los estudios era uno de esos desafíos. A pesar de reconocer que se trataba de un dato histórico y común a la enseñanza de la ingeniería en Brasil, los malos resultados de algunas asignaturas le preocupaban. Para que comprendiese un poco mejor la situación, me recomendó acompañarle

en los encuentros que tenían lugar mensualmente promovidos por cada una de las coordinaciones.

Acostumbro a decir que conocí la Escuela por dentro después de que pasé a frecuentar aquellos encuentros. Eran excelentes profesionales de las ingenierías, con valerosas titulaciones académicas y técnicas que, a su vez, admitían no saber cómo minimizar el alto índice de suspensos en sus propias asignaturas. Escuchaba que la dificultad era del estudiante. Que el alumnado no se preparaba y que no sabía comportarse como universitarios, eso era lo que comentaban cuando se referían al alumnado de nuevo ingreso. En cuanto al alumnado que estaba finalizando sus estudios, argumentaban que les faltaba interés y compromiso. El profesorado no consideraba que la dificultad podría estar relacionada con la práctica pedagógica, con el uso de metodologías equivocadas, tal y como se recoge en el diario de campo de la investigadora.

No se puede perder de vista que el campo de estudio es una centenaria escuela de ingeniería que, a pesar de ser reconocida por su enseñanza técnica de excelencia, no está acostumbrada a 'reflexionar' sobre las prácticas evaluativas desarrolladas. Sus profesores son profesionales con elevado grado de competencia técnica, pero en su mayoría poseen carencias de conocimientos pedagógicos. Esta afirmación puede ser ilustrada con las palabras de un profesor durante el primer encuentro pedagógico promovido por esta investigadora (en cuanto a ser coordinadora de un núcleo de apoyo psicopedagógico): "en mi tiempo de estudiante, el profesor no estaba preocupado con esas cosas... el estudiante debería 'correr' y probar que era 'bueno'..." Siguió afirmando que considerar además los problemas de los estudiantes, podría comprometer la calidad de su formación al desviar la atención del profesor. (2012_DC, INV).

Por ello, el profesorado, a pesar de reconocer que no sabían mucho sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, no hacía ninguna mención sobre esa posibilidad cuando conversaban sobre los desempeños del alumnado. Siempre que tenía oportunidad, comentaba con el coordinador central la necesidad de investigar más sobre los índices históricos del alumnado suspendido en determinadas asignaturas cuando eran administradas por un determinado profesorado. Decía que, la mayoría de las veces, él sabía del problema y llamaba al profesor para tener una conversación al respecto. En cuanto al desarrollo de investigaciones, me decía que si yo quería podía seguir investigando. Resaltó que hasta el momento nadie había manifestado ese interés.

Otro punto que me llamaba la atención era la ausencia de debates sobre ese tema ¿Por qué no discutían sobre el nivel de aprendizaje del alumnado, relacionado con la práctica pedagógica del profesorado? Percibí que cuando ese debate ocurría era en situación de emergencia y en función de una denuncia. Cuando compartí estas conclusiones sobre los datos (la ausencia de estudios y los niveles de suspensos concretos en determinadas asignaturas) percibí una cierta desconfianza por parte del profesorado. Mi intento de ayudar, pasó a ser visto, por algunas personas, como una posibilidad de revelar una fragilidad, como me comentó una colega: “(...) ese tema no les interesa de verdad. No van a querer comprometerse. Percibe que los que han venido, son aquellos que no suspenden demasiado” (2012_DC, INV).

Un coordinador de curso me sugirió conocer a un núcleo de apoyo pedagógico estructurado en un espacio físico que estaba implantado en una facultad privada. De acuerdo con su plan de trabajo, el Núcleo de Apoyo Pedagógico (NAPE), se caracterizaba como un 'locus' de trabajo colectivo de apoyo al profesorado y al alumnado, objetivando el desarrollo de prácticas educativas favorables a la formación profesional. Además, se diferenciaba de los demás por presentarse como un espacio abierto para el alumnado, que podía llegar, sugerir y participar de

la coordinación de proyectos importantes para su aprendizaje. Por esa razón solicité la autorización para implantar la idea en la POLI.

El núcleo que conocí me motivó a escribir un proyecto de núcleo de apoyo, aunque no lo hice sola. Su versión original fue organizada con otros dos profesores que, así como yo, compartían el deseo de contribuir a la mejora del aprendizaje y de la enseñanza. Aunque esos dos compañeros se alejaron posteriormente del Núcleo de Apoyo Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI) por razones personales, estuvieron algo más de seis meses después de su creación. En junio de 2012, el Consejo de Gestión Académica y Administrativa (CGA) validó la creación del NAPSI que surgía como un núcleo de apoyo a la gestión administrativa y pedagógica, y subordinado al director. Su estructura organizacional fue actualizada y actualmente está subordinada al coordinador central de grado.

El NAPSI fue instalado en la construcción centenaria y más importante del campus, desde la perspectiva histórica. A pesar de ser una edificación antigua, era el espacio con mejor acceso físico: un aula amplia en el terreno con un pequeño jardín al frente. Fue necesario hacer importantes ajustes para que cumpliera con su propósito de ser un espacio inclusivo: ensanchamiento de puertas, rampas, barandillas, etc. Dividido en tres áreas; una para estudio y reunión, otra para una pequeña recepción y otra, la más hermosa (con sofá, almohadas y sillas confortables) para las personas que buscarían amparo psicológico..

Hay que destacar que en el proyecto original del NAPSI se preveía la atención psicológica en el propio campus, por eso la palabra psicopedagógico en su nombre. Sin embargo, percibimos que ese no sería un espacio adecuado considerando la delicadeza del tema y por tener la Escuela un ambiente esencialmente académico. Al ser una demanda importante también solicitada por otras Unidades de la Universidad, el rectorado proporcionó otro espacio físico para atender al alumnado y al profesorado que buscaban el servicio. Las personas profesionales que

actuaban en estos espacios aseguraban el contacto sistemático conmigo cuando lo consideraban necesario.

De acuerdo con su Plan de Trabajo, el NAPSI se constituyó como un espacio formado para la actuación de profesionales con vinculación a la Universidad de Pernambuco, alumnado y profesorado. Algunos de sus objetivos eran orientar al alumnado con dificultades de aprendizaje con el apoyo de profesional especializado; estimular la organización de fórums y debates sobre temas relevantes; organizar programas de formación docente continua, en conjunto con la coordinación central del grado; promover mecanismos de nivelación y formación para el alumnado a través del asesoramiento educativo; colaborar con las coordinaciones de cursos de acuerdo con las demandas solicitadas; promover la semana de evaluación de la práctica pedagógica docente.

Cuando el NAPSI fue instalado, el alumnado llegó de pronto y pasó a solicitar acciones en favor de la mejora de la comunicación con el profesorado. Empezamos a convocar al coordinador para conversar siempre que recibíamos una solicitud o una demanda de ayuda. Aprovechando ese acercamiento, reestructuramos el equipo del NAPSI y llamamos a estudiantes veteranos para asumir el liderazgo de algunos pequeños proyectos, como el Proyecto Padrinos donde el alumnado veterano adaptaba los ingresos para facilitar la integración al nuevo contexto académico; y el Proyecto de Tutoría Estudiantil (PET) –donde alumnado veterano refuerza las asignaturas más complejas-. En algunos proyectos, invitamos al profesorado: Proyecto de Monitoreo Académico del Estudiante Novel –análisis estadísticos de los datos referentes al perfil socio académico de cada estudiante y el Proyecto de Asesoramiento Estudiantil– supervisión del programa de refuerzo que era desarrollado por un estudiante veterano.

Seguí frecuentando todos los espacios permitidos donde el profesorado discutía el tema del desempeño del alumnado, ahora con derecho legítimo en cuanto que era la coordinadora del NAPSI. Fue en uno de esos encuentros donde encontré la oportunidad de realizar esta investigación. En la reunión convocada por el coordinador central al inicio del segundo semestre lectivo de 2012, el tema central eran las actividades evaluativas promovidas en las clases del semestre anterior. El grupo de profesoras y profesores se quejaba del desempeño académico presentado por el alumnado debido a que no era satisfactorio. El índice de suspensos era significativo y yo sabía que aquellos números se añadían a otros más que procedían de otras convocatorias.

En un momento de la reunión conseguí apuntar la necesidad de conocer un poco más sobre la realidad de cada estudiante para poder redireccionar mejor su aprendizaje. Escuché las más diversas justificaciones sobre la imposibilidad de atender a las necesidades de aprendizaje de una clase con casi 70 estudiantes. En aquel grupo había un profesorado inquieto con el resultado. No eran muchos, porque la propia convocatoria no había conseguido atraer la atención de un gran número de docentes. Pero, los que señalaban sus respectivas insatisfacciones me motivaron a aceptar la sugerencia de realizar encuentros sistemáticos entre nosotros. Salí de la reunión sorprendida con la posibilidad de poder poner en práctica algo mucho mayor que lo que mis mejores deseos hubieran imaginado cuando era estudiante de Pedagogía, que sería tener la posibilidad de producir una tesis de doctorado a partir de una problemática sugerida por un grupo de docentes universitarios.

Con este grupo, que he denominado 'grupo investigador', quedamos en el NAPSI poco tiempo después sin mucho compromiso, porque era necesario previamente compartir y aclarar nuestros intereses. Éstos fueron apuntados en el diario de campo de la investigadora.

(...) el profesor resaltó la importancia de conocer el perfil del alumnado para darnos cuenta de quién necesita trabajar durante el día y estudiar por la noche, (...) otro profesor sugirió aplicar un cuestionario para conocer un poco más a nuestro alumnado. (2012_DC, INV)

En el segundo encuentro (el primero marcado oficialmente) les presenté la propuesta para poder seguir con la investigación. Percibí sorpresa, desconfianza y motivación. Ahí estaba un grupo de ingenieros y estadísticos que argumentaban saber poco sobre temas pedagógicos y que decían reconocer la importancia de reflexionar sobre sus prácticas. Emergería de este grupo una nueva actitud frente al acto educativo, resignificarían sus conceptos con el intento volviérselos copartícipes y corresponsables, como sugieren Barrera (2016) y da Cunha, (2010). Como personas expertas investigadoras, me dijeron que querían seguir adelante porque, trabajando conjuntamente podríamos conseguir lo que deseábamos, ya que queríamos lo mismo.

A pesar del número de participantes en el encuentro, me quedé muy satisfecha por la posibilidad de concretar y solidificarnos en la acción [mantenimiento de los encuentros]. Sentí bastante motivación e interés por parte de quienes ahí estaban. Una vez, intercambiadas las tareas de cada persona [lectura sobre el tema de la evaluación], salimos satisfechos. (2012_DC, INV)

A partir de ese día, empezamos a registrar todo lo que hacíamos, estructurando como debería ser la investigación. No fue tan fácil como parecía en un principio. Sentí cierta resistencia cuando intenté invitar a otros docentes que ni siquiera contestaron al e-mail enviado. La presentación de la propuesta al director fue positiva. Todo era novedad respecto al NASPI y la comunidad académica precisaba estar mejor informada ya que era necesario dedicarle la mejor sala por el tema de la accesibilidad. Pienso que hasta hoy en día, muchas personas no imaginan el potencial que tiene. En cuanto al coordinador central, no pareció que despertara en él mucho interés. No lo juzgué. Nadie había propuesto un estudio cuestionando a una institución que llevaba actuando más de cien años, siendo una de las mejores de la región. Pero el tema se puso en tela de juicio

y había interés por parte de un colectivo del profesorado por abordarlo, es más, habían sido ellas y ellos quienes lo habían propuesto.

6.2. La cultura institucional y evaluativa de la Universidad

A pesar de vivenciar las experiencias que han caracterizado mi acercamiento oficial al campo de estudio, todavía faltaba sumergirse un poco más en la cultura institucional de forma que se pudieran identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residían en la Escuela. De eso éramos conscientes. Siendo así y con ese propósito en mente, se estableció la *fase II* de la investigación. Esta fase tendría como objetivo: identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residen en la institución, y sería guiada por la búsqueda de las primeras preocupaciones temáticas (la metodología y el perfil del profesorado) que darían sentido a esta investigación.

Ese parecía también ser el deseo de las y los profesores implicados en el proceso según los registros apuntados en el diario de campo de la investigadora: “(...) dan las gracias por la invitación y será gratificante participar del grupo y poder contribuir en el proceso de la investigación (...)” (2012_DC, INV). Otra declaración:

Puedo participar y considero el tema interesante porque durante estos días, que estoy trabajando con la asignatura de (...), percibí la dificultad de los estudiantes en ejercer su autonomía frente a un modelo de gestión de las clases de forma más progresista. Me gusta participar. (...). (2012_DC, INV)

Con la ausencia de estudios sobre el tema de la evaluación en la Escuela, era necesario plantearnos una estrategia o herramienta que nos permitiese adentrarnos un poco más en la cultura evaluativa institucional.

6.2.1. Cultura institucional

Para cumplir con el propósito de esta fase y sumergirnos en la cultura evaluativa institucional era necesario empezar por buscar información en los documentos oficiales. Creíamos que ahí estarían puestos los principios que orientaban las prácticas educativas vivenciadas. El primer documento a ser consultado, desde una perspectiva jerárquica, fue el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). Su elaboración estuvo bajo la coordinación del propio rectorado. Por ser un instrumento de planificación y gestión, retrataba el proceso de expansión de la Universidad, su actuación estratégica, su gestión institucional, su organización académica y su infraestructura.

Al mismo tiempo que miramos a este documento a partir de las declaraciones del profesorado y alumnado, y de las observaciones de la investigadora, también utilizamos un recurso estadístico para la construcción de un sistema categorial. Creíamos que nos permitiría un acercamiento a las palabras claves representativas para esta investigación: *evaluación, profesorado universitario, metodología*. Ellas serán tomadas aquí como macrocategorías (Capítulo 5) con las que poder construir nuestro análisis descriptivo de los resultados. Es importante resaltar que para la presentación de esos resultados seguimos los objetivos definidos en las *fases de investigación* (2012_DC, INV).

Con la ayuda del programa Maxqda12 identificamos las unidades de análisis, elaborando unas categorías que se manifestaron más que otras, y todo ello se realizó sin perder de vista los núcleos conceptuales (o macrocategorías) construidos inicialmente en virtud de la relevancia del estudio. La reconstrucción del proceso categorial resultó de un análisis profundo con respeto al material recopilado y su relevancia respecto a los propósitos de la investigación que ha merecido su registro en el diario de la investigadora.

A pesar de seguir las recomendaciones de las personas expertas sobre el tema de análisis de los datos cualitativos, este proceso de categorización fue difícil y muy complejo. La

toma de decisión sobre las unidades de análisis o categorías definitivas está muy relacionada con el sentido y el significado que se le agregaba al trabajo al considerarlo como un todo. Los núcleos conceptuales construidos inicialmente no se expresaban en los documentos como se imaginaba y esto provocó la inserción de nuevas categorías y nuevos núcleos. Según la literatura consultada (Gibbs, 2009; Latorre, 2005), esto es algo previsible cuando se utiliza del proceso inductivo en el sistema categorial.

Además, una de las justificaciones para la exclusión de algunas unidades fue que los documentos no las mencionaban o no las sugerían. Terminada la identificación de las unidades que fueron descartadas y señaladas, y nuevas unidades incluidas, era necesario hacer una reorganización para la definición del sistema categorial. Para esto hacía falta centrarse en algunos aspectos también utilizados como criterios para esta reorganización. Un primer criterio fue la frecuencia de repetición de una misma palabra. A continuación se recogen algunos apuntes registrados en el diario,

Desde una lectura más profunda se percibe que algunos términos utilizados para nombrar las unidades de análisis están relacionados con un mismo concepto. Por ejemplo: 'acompañamiento institucional al rendimiento estudiantil' y 'control del rendimiento académico'. No hay elementos en las informaciones recopiladas que sugieran que se trata de significados diferentes; las macrocategorías inicialmente organizadas aportan categorías o unidades de análisis que se refieren a conceptos muy subjetivos, dificultando la identificación del material recopilado. Por ejemplo: 'adecuación a las necesidades de aprendizaje del estudiante'. ¿Qué sugiere el término 'necesidad de aprendizaje'? Sin duda, que se trata de un concepto muy específico en el que se ha profundizado y podría desviar la atención del objeto aquí investigado; la reorganización de las macrocategorías y sus respectivas unidades de análisis exigen la fusión de algunos conceptos y la inserción de otros. Es necesario volver al proceso construido y reconstruirlo a partir de las fusiones. (2013_DC, INV.)

De acuerdo con la Tabla 6.20, la palabra *evaluación* aparece con mayor frecuencia en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI). En una segunda posición está la palabra *curso*, incidencia que se justifica por tratarse de un documento que presenta la estructura de oferta de cursos por la Universidad. Esta justificación puede ser aplicada para explicar también las frecuencias de algunas palabras: *educación* (15), *enseñanza* (15) y *proyectos* (15). La suma de las palabras que aparecen en singular o en masculino/femenino atribuyen frecuencias significativas a los siguientes términos: *docente* (25); *pedagógico* (20) y *discentes* (14). Al considerar la 'identificación con el mismo campo conceptual' como un criterio para la suma de las frecuencias, se observa las siguientes incidencias: *evaluación* (34); *formación* (25) y *emancipadora* (13).

Tabla 6.20

Frecuencia de palabras en el documento PDI

N.º	Palabras	Frecuencia	N.º	Palabras	Frecuencia
1.	Evaluación	21	24.	Emancipador	2
2.	Cursos	17	25.	Emancipadora	2
3.	Educación	15	26.	Emancipatória	2
4.	Enseñanza	15	27.	Estudiantes	2
5.	Proyecto	15	28.	Innovación	2
6.	Formación	13	29.	Magisterio	2
7.	Docente	10	30.	Profesores	2
8.	Docentes	10	31.	Acompañamiento	1
9.	Pedagógicos	9	32.	Perfeccionismo	1
10.	Pedagógico	8	33.	Aprendizaje	1
11.	Discentes	6	34.	Primorear	1
12.	Autoevaluación	5	35.	Aprovechamiento	1
13.	Alumnos	4	36.	Autoevaluativo	1
14.	Desempeño	4	37.	Autoconocimiento	1
15.	Mejoría	4	38.	Autonomía	1
16.	Pedagógicas	4	39.	Evaluativo	1
17.	Actualización	3	40.	Capacitar	1
18.	Evaluar	3	41.	Dialógica	1
19.	Evaluativa	3	42.	Diálogo	1
20.	Formativo	3	43.	Didáctico-pedagógica	1
21.	Profesor	3	44.	Docencia	1
22.	Protagonistas	3	45.	Innovadora	1
23.	Discente	2	46.	Metodología	1
			47.	Protagonistas	1

Fuente: elaboración propia.

De pronto ya percibimos que, desde la organización por campos conceptuales, la *evaluación* es la más significativa para el documento. Nos sugiere que, en el PDI, se le dió una atención expresa a este concepto. Esto parece positivo considerando que el PDI debía ser tomado como un elemento orientador para la elaboración de los demás documentos, principalmente de los programas pedagógicos de cursos (PPCs). Además, nos restaba saber cómo se daba la concretización de estas orientaciones en la práctica. Creíamos que para comprender mejor el PDI, era importante analizar la organización estructural institucional.

La *Universidade de Pernambuco* (UPE) es una institución pública que se integra en el sistema de enseñanza del estado de Pernambuco. Está formada por 15 unidades de educación, cuatro unidades de educación y salud (hospitales) y cuatro escuelas de Enseñanza Básica. En 2018 ofertó 56 cursos de grado en la modalidad presencial para 12.862 estudiantes. En el nivel de posgrado fueron ofertados: 23 cursos en el nivel de *stricto sensu* -18 maestría, 5 doctorados- y 104 de *lato sensu*. En aquel año, la UPE mantenía 5.454 empleados públicos, donde 1.034 eran docentes y 4.420, técnicos administrativos.

Nuestro campo de estudio fue la Escuela Politécnica de Pernambuco (POLI), una de las unidades de educación de la UPE. Es reconocida como el centro tecnológico de la universidad. En 1952 fue incorporada a la *Fundação de Ensino Superior de Pernambuco*. En 1991, bajo la ley estatal, la Fundación se transformaría en la Universidad de Pernambuco (UPE). Como institución centenaria, la POLI es la más antigua unidad de educación de la Universidad. Este detalle merece hacer una reflexión. Desde su creación, en 1912, hasta ser incorporada a la Fundación en 1952, pasaron 40 años formando ingenieras e ingenieros bajo la coordinación de profesionales de la ingeniería. Hasta constituirse como universidad en 1991, pasaron más 39 años, o sea, el equipo gestor de la POLI, formado casi exclusivamente por ingenieras e ingenieros, ha gestionado sus propias prácticas educativas durante 79 años con poca o ninguna intervención externa.

Por esta razón, nos fue un tanto difícil comprender la cultura institucional de la POLI a partir del análisis de un documento que no había sido elaborado integralmente en su propio contexto por sus actores. Visto desde esta perspectiva, es posible entender las palabras de uno de los profesores en cuanto a la dificultad que sentía en percibirse como parte de la Universidad:

(...) un problema que enfrentamos aquí en la POLI está en su propio origen. La UPE en su pasado eran facultades distintas que fueron agregadas a través de la FESP [fundación] que después se tornara en la Universidad de Pernambuco (UPE) (...) se ve lo que las personas comentan sobre el rectorado, y lo hacen como si fueran algo distinto, como si fuera otra institución, como algo independiente de la propia POLI. No la ven como parte de la Escuela Politécnica, una vez que es parte de ella también (ENT. GORKA).

Por ser parte de la UPE, la POLI y todas las demás unidades de educación deberían orientarse según el documento superior que guía a todos los demás: el PDI. Tendríamos que empezar por él para identificar las orientaciones formales que deberían implicar las prácticas evaluativas desarrolladas en las unidades de la institución.

6.2.1.1. Política de enseñanza.

El Plan de Desarrollo Institucional consultado fue publicado en 2013, y era el correspondiente al período 2014-2018. En su texto introductorio se dice que está conforme con las metas definidas por el Plan Nacional de Educação para la Educación Superior en Brasil (Ley 13.005/2014). Se denomina instrumento de planificación y gestión para retratar el proceso de expansión de la universidad, gestión institucional, organización académica y su infraestructura. Este instrumento está estructurado en los siguientes puntos: perfil institucional; proyecto pedagógico institucional; desarrollo e implantación de los cursos presenciales y a distancia; organización administrativa; política de atención al alumnado; infraestructura; autoevaluación institucional y acompañamiento

del desarrollo institucional y referencias bibliográficas. Desde una mirada más general, vemos que se trata de un documento de naturaleza más administrativa que pedagógica.

Como se ha señalado anteriormente, la Universidad de Pernambuco se ha originado a partir de la 'aglutinación' de diversas facultades ya existentes. Son quince unidades de educación y salud (hospitales) situadas a lo largo de un territorio estatal de 98.312 km². Siete de sus quince unidades de educación, además de los hospitales, están ubicadas en la capital; Recife. Las demás están situadas en ciudades de aporte significativo, en regiones más distantes (que se denomina zona 'interior' de Pernambuco). Considerando estas peculiaridades, sabíamos que el PDI sería un documento representativo de las más diferentes 'culturas' que formaban la UPE.

Vamos a empezar por intentar definir la política de enseñanza a partir de lo que se presenta en el PDI. Sin embargo, antes de seguir con esto es importante clarificar el sentido de *política* que sugiere el documento. Se van a analizar y recoger los principios que orientan la oferta de enseñanza a través de los cursos de grado y posgrado, presenciales o a distancia. Para ser más precisa, en el epígrafe *política de enseñanza*, la palabra 'consideración', es entendida por mí como un *presupuesto básico*. Son tres las 'consideraciones' que cimentan la política de enseñanza de la UPE:

La formación humana y profesional del profesorado se constituye como una tarea compleja, que exige constante actualización y adecuación de los conocimientos y las prácticas con una educación continuada. Las expectativas relativas a la formación profesional solicitan la pervivencia del saber ser, saber hacer, saber convivir y aprender a aprender en los procesos didáctico-ciudadanos; Formar profesionales-ciudadanos. (UPE, 2013)

Creemos que es interesante comentar estas consideraciones. La primera hace referencia a la formación del profesorado desde una perspectiva humanizadora, resaltando la necesaria adecuación de los conocimientos y las prácticas a partir de la realización de una educación

continua. Esta perspectiva era coherente con la *misión* y *visión* de la universidad presentadas en el propio documento: la de contribuir al desarrollo del Estado mediante la oferta de una enseñanza de excelencia. También tiene coherencia con uno de los presupuestos teórico-metodológico señalados: la persona docente es alguien en formación constante. A pesar de ese compromiso asumido, además de las recomendaciones, no he encontrado un programa institucional para la formación continua del profesorado disponible como documento para ser consultado. Sin embargo, es importante resaltar que existía (y sigue siendo así) un momento de formación pedagógica inicial para el profesorado novel, conforme con el comentario de una profesora: “participé de una capacitación docente cuando llegué. Recibí un comunicado de la rectoría (...) me gustó mucho porque he podido conocer a algunos colegas de la POLI que entraron conmigo (ENT. NEREA)”.

Las otras dos consideraciones están relacionadas con la finalidad propia de la universidad: la formación profesional del alumnado. Las orientaciones institucionales respecto a esta finalidad constan en el Proyecto Pedagógico Institucional, que se presenta como un epígrafe del Plan de Desarrollo Institucional. El término *política de enseñanza* surge otra vez para señalar trece puntos que comprendí como compromisos relacionados con la búsqueda por la ‘calidad y expansión de la educación’. En síntesis,

- 1) la adopción de mecanismos de calificación de los cursos; 2) el desarrollo de una cultura de convivencia; 3) el estímulo a la investigación objetivando la formación crítica y reflexiva;
- 4) la ampliación de los recursos tecnológicos; 5) la expansión de oportunidades de acceso;
- 6) la interiorización [expansión geográfica] creciente y calificación de las ofertas de cursos;
- 7) la valorización del potencial del desempeño de los funcionarios; 8) el fortalecimiento del proceso de autoevaluación; 9) la creación de nuevos cursos; 10) la revisión periódica de los proyectos pedagógicos de cursos (PPCs); 11) la articulación y coherencia entre los PPCs y el PDI; 12) la adecuación de los medios de información, y 13) la ampliación de campos de prácticas (UPE, 2013).

Los puntos referentes a la expansión y calificación de la oferta de cursos se justifican así: por tratarse de una institución pública, la UPE está comprometida con la garantía del acceso a la Enseñanza Superior para el alumnado que reside en todo el territorio pernambucano. Como se ha señalado, la mayoría de sus cursos son ofertados en la capital y, considerando la significativa extensión territorial del estado, hay una expresa carencia en las regiones más apartadas. Esa es una meta política significativa. Los demás puntos más relacionados con el quehacer pedagógico serán comentados más adelante.

6.2.1.1.1. Directrices y orientaciones metodológicas institucionales

En el Proyecto Pedagógico Institucional se encuentran los principios teóricos-metodológicos que son las orientaciones básicas para las prácticas académicas. En las primeras líneas de este epígrafe también se presenta el concepto de educación con el que la UPE se comprometía en aquel documento: 'proceso amplio de formación de la persona en sociedad'. Haciendo referencia al concepto difundido por la UNESCO, a través del documento 'La educación encierra un tesoro' (1996), la institución se compromete con la práctica de la "educación integral y calificación profesional de los estudiantes, canalizando esfuerzos en busca de la excelencia académica y técnica, a través de la enseñanza, investigación y extensión". (UPE, 2013, p. 42)

A continuación, se presentan los principios filosóficos y teórico-metodológicos institucionales que deberían guiar las prácticas educativas en las unidades de enseñanza.

6.2.1.1.2. Principios teórico y metodológicos.

Los principios presentados en el Proyecto Pedagógico Institucional cumplen con su propósito de ser principios. Se caracterizan como directrices de dimensiones más amplias exigiendo los esfuerzos de aquellos que estaban con la responsabilidad de transformarlos en prácticas

educativas. Considerando la peculiaridad de una institución formada por la aglutinación de otras con culturas ya consolidadas, creo que no sería difícil concluir que cada una hace y piensa conforme a sus propios principios y demandas. De cualquier forma, creo que es importante destacar algunos de estos principios para comentarlos.

En primer lugar –la Educación Superior debe estar comprometida con una educación emancipadora– de forma que, como se describe, haga referencia a la práctica pedagógica. Suena como una recomendación y un compromiso para que ésta sea *dialógica*, en favor de la formación integral de la persona. Sin muchas explicaciones, se recomienda que la práctica dialógica posibilite también la formación de una persona crítica, consciente de su papel *en y con* el mundo (UPE, 2013). Ese principio me recuerda el comentario de una estudiante, en uno de los momentos de la reunión en el NAPSI,

En un momento para la evaluación del *Proyecto Padrinos*, pregunté al alumnado presente sobre sus percepciones respecto al comportamiento del alumnado veterano en la POLI. Me gustaría saber si las prácticas docentes les ayudaban a insertarse en las actividades propuestas por la universidad. Registré el siguiente comentario: “por participar de estos proyectos, percibo que hay profesores que intentan mejorar, que traen cosas nuevas. Pero, una persona [alumno] que solamente viene para las clases y se va, no sabe de eso (...) una profesora comentó en una reunión que aquí las personas son muy individualistas. Yo creo que eso está cambiando porque cuando paso, veo los grupos estudiando, jugando...eso es bueno porque promueve una interacción y las personas no suspenden tanto porque quieren mantenerse en el grupo” (2014_DC, INV).

Tomando el comentario de la alumna para aclarar el principio, consigo formular una pregunta: ¿Será que hace falta que el alumnado de la POLI comprenda la finalidad propia de la Educación Superior? También me parece que esta comprensión está relacionada con la concepción de la educación y de la persona que sustenta la práctica docente. O sea, este es el principio-base que justifica la existencia de la propia universidad. Estas hipótesis sugieren otra más compleja: la

ausencia de un espacio de debate sobre el tema en las unidades de enseñanza genera prácticas docentes ‘desencontradas’ del principio-base.

Considerar la condición del profesorado como continuo aprendiz está expuesta a través del principio que afirma que: *cada docente es una persona en formación continua*. Como se ha señalado, no he encontrado ningún programa institucional de formación continua. Sin embargo, reconozco la existencia de iniciativas por parte de las unidades de enseñanza y del propio rectorado. Por lo que no podemos afirmar la ausencia de esta práctica, aunque no esté registrada en el PDI. La UPE mantiene programas (Programa de Fortalecimiento Académico-PFA) de estímulo a la innovación pedagógica y calificación del profesorado en congresos y cursos externos a la comunidad académica porque esos espacios son espacios reconocidos de formación docente (UPE, 2013).

Además, el comentario de un profesor de la POLI suena como un refuerzo a la relevancia de este trabajo de investigación: “(...) creo que nosotros no hacemos la parte académica (...) por la propia estructura de la universidad. Ella no tiene en sus cuadros una coordinación que busca analizar la vida académica de las y los alumnos, por ejemplo (...)” (2013_DC, INV).

El alumnado como persona de la praxis. Ese principio se direcciona hacia una práctica pedagógica que debería promover la efectiva participación del alumnado. Si miramos los índices de suspensos en las asignaturas del primer año de ingeniería, estaremos de acuerdo en que esa *praxis* es algo difícil de concretizar en la realidad cotidiana de la POLI. El comentario de uno de los alumnos nos ayuda a ilustrar la situación: “(...) la prueba sigue siendo la misma, independiente de las condiciones del alumno (...) preguntan si queremos hacer la prueba escrita, seminario o prueba oral. Esa es la única forma de nuestra participación” (2014_DC, INV).

Para finalizar, destaco el principio que también es la base y la justificación de esta investigación: *la evaluación es una práctica formativa y emancipadora en cuanto a práctica educativa y ética*. Para justificar este punto encontramos citado en el PDI uno de los referentes

teóricos que también usamos en esta investigación (Albuquerque, 2006). No sabemos si hay algún otro estudio desarrollado en otras unidades de la universidad. Sabemos solamente de la existencia de informes de actividades institucionales con una divulgación de números que nos preocupan.

A pesar de lo sugerido por este principio, los comentarios que siguen a continuación, de por sí, ya apuntan a la relevancia de estudiar el tema,

Inicié la exposición rescatando los resultados de los datos oficiales, precisamente de los Informes de Actividades de la Escuela Politécnica de Pernambuco. La primera tabla presentó un índice de suspensos del 66% del producto del número de estudiantes por año ponderado por el tiempo medio de conclusión en relación con el número total de alumnos, cuando la meta debería ser inferior a 20%, de acuerdo con el Ministerio de Educación. (AT. 01)

En el primer día de clase como profesor, paso toda la programación, comentando como serán todos los trabajos del semestre, cuál el grado de puntuación de los trabajos, cuándo serán las pruebas, cuál es el nivel de las pruebas, cómo deben estudiar para las pruebas (...) no he hecho nada diferente porque sería difícil, generalmente mis clases son de 80 alumnos, con eso es difícil intentar hacer algo diferente (2014_DC.INV).

Yo me preocupo siempre de que lo que veo en el alumno al ser suspendido y que tiene una nota ruin...me pregunto si el mecanismo de enseñanza fue el adecuado. Existe aquel estudiante que irá a abandonar y que está preocupado, también existe alumnado que irá a suspender pero que no está preocupado y existe también aquel alumno que no ha conseguido el objetivo que se ha marcado...eso me preocupa. (ENT.NEREA).

Hasta aquí no era posible afirmar la ausencia de iniciativas de prácticas evaluativas con perspectiva formativa. Además, esos son algunos de los indicios de que el principio señalado no

se concretiza en la POLI. Esas vivencias fueron conocidas por mí durante mi llegada al campo de estudio. Muchas de ellas fueron llevadas a la discusión del grupo de donde emergieron que son las preocupaciones temáticas que se concretizan en el proyecto de esta tesis.

6.2.1.2. Caracterización del proceso de enseñanza de la POLI

Se indagó sobre lo que dice el PDI sobre la organización didáctica-pedagógica para intentar caracterizar el proceso de enseñanza de la POLI. En este epígrafe se da la recomendación de atender a los Núcleos Docentes Estructurantes (NDE) –pequeño grupo formado por un profesorado representante de los demás– que tienen la responsabilidad de monitorear el desarrollo de los programas pedagógicos de los cursos. Puntualizando más aún, algunos de los aspectos que deben ser asegurados en la vivencia del currículo son: la flexibilización curricular; las oportunidades de cumplimiento del currículo y la democratización de las actividades prácticas. Veamos como esas orientaciones se concretizan en la POLI.

6.2.1.2.1. Práctica docente

Desde mis primeras experiencias participando en los encuentros con docentes y coordinadores, intentaba identificar cual era la práctica docente de la POLI. Como ya he señalado, no fue una tarea fácil. Es posible admitir que la dificultad radicaba en dos puntos importantes. El primero tenía que ver con la resistencia propia del profesorado en permitir que una pedagoga ‘observase’ su práctica de forma que fuese posible conocerla. El segundo se tornó un desafío muy particular: revisar algunos conceptos construidos a lo largo de mi experiencia como pedagoga para intentar comprender las prácticas docentes desde la mirada de las personas ingenieras-profesoras. O sea, percibí que me fue necesario observar estas prácticas considerando un perfil del profesorado diferente de aquel que conocía. Creo que estas palabras ilustran mis reflexiones:

“(...) la parte de la enseñanza es una cosa que nosotros no hemos dominado, la pedagogía no es nuestra área y ellos [alumnado] la requieren, ellos la precisan... yo hablo de lo que aprendí, algunas cosas que fui aprendiendo sola” (ENT. MAITE).

Si hiciéramos un sondeo de cuántos profesores de la Escuela tienen informaciones sobre estas técnicas, vamos a constatar que casi no hay nadie (...) el patrón que tenemos en la Escuela es de ingenieros dando clases... y el ingeniero no está formado para dar clases, está formado para ser ingeniero. Creo que el cuadro ha mejorado en algunos cursos (...) porque han recibido el incremento con personas que han venido de la maestría. Porque aquí en la Escuela la maestría se preocupa de formar al maestro, formar a personas que van a dar clases (ENT. GORKA).

Sin embargo, fue muy interesante abrir ese espacio al alumnado. Hacíamos eso siempre que estábamos en el NAPSI. Era un espacio donde conversábamos sobre la práctica pedagógica docente. A continuación, se recoge una declaración de un alumno tomada en el diario de la investigadora,

“Yo sé la realidad de mi curso. Siempre veo que ellos [profesores] están buscando congresos para aprender alguna cosa...yo tracé un perfil: cuando un profesor tiene un trabajo por fuera, tiende a estar menos centrado en el aprendizaje del alumno (...)” siguió comentando que el profesor que trabaja en la industria tiende a preocuparse más con ese trabajo. “Falta un montón, falta a algunas clases”. Finaliza; “(...) estoy aquí hace tres años y veo a la dirección más preocupada con nuestro aprendizaje ahora” (2014_DC, INV).

Otra declaración:

“(...) creo que ellos se preocupan por nosotros, percibo que algunos intentan entender nuestra situación (...) me encuadro en aquel tipo de alumno que trabaja todo el día, trabajo por necesidad ya que tengo una cierta edad, y me aventuré a hacer una ingeniería (...) yo consigo decir que del 100%, solo un 80% presentaron preocupación conmigo” (2014_DC, INV).

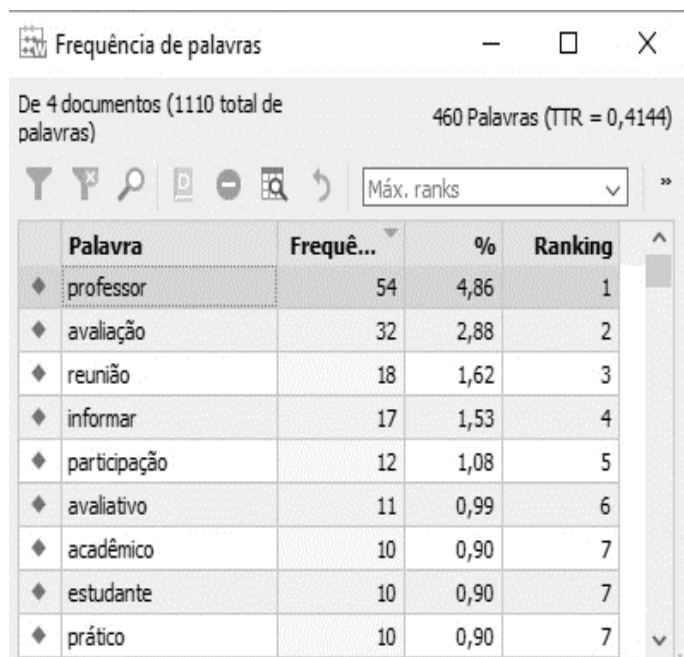
Como ya he señalado, esas declaraciones eran pequeños indicios de cómo se caracterizaba la práctica docente en la POLI. Los comentarios del profesorado sobre la carencia de conocimientos pedagógicos podrían ser iguales a los de muchos otros.

6.2.1.2.2. Estrategias didácticas

Trataremos como metodologías las estrategias didácticas para seguir con el intento de acercarnos a las palabras más importantes para esta investigación (evaluación, profesorado, y metodología). Empezamos por mostrar los resultados obtenidos a partir del recurso estadístico Maxqda12. Analizamos estadísticamente las actas de los registros de los encuentros del grupo del profesorado implicado. Respetando la presentación de los resultados de acuerdo con cada fase de la investigación, utilizamos el programa y registramos la frecuencia de las palabras en las cuatro primeras actas. Presentamos en la Figura 6.21 la frecuencia de las palabras.

Figura 6.21

Frecuencia de las palabras en las actas de los primeros encuentros del equipo.



Palavra	Frequê...	%	Ranking
professor	54	4,86	1
avaliação	32	2,88	2
reunião	18	1,62	3
informar	17	1,53	4
participação	12	1,08	5
avaliativo	11	0,99	6
acadêmico	10	0,90	7
estudante	10	0,90	7
prático	10	0,90	7

Fuente: elaboración propia.

Siguiendo con el criterio de identificar las palabras que tuvieran más de 10 incidencias y con mayor representatividad para el trabajo. Identificamos que los vocablos ‘profesor’ y ‘evaluación’ están en el primer y segundo lugar en la lista de frecuencias. Por lo que es importante resaltar que las *actas* registraron estas palabras, formalmente, en las conversaciones del grupo del profesorado implicado en este proceso de investigación. Siguiendo la anotación del diario de la investigadora respecto a estos encuentros,

El espacio para los encuentros del grupo ha recibido el nombre de GT (grupo de trabajo) porque se creía que además de promover estudios sobre temas de carácter pedagógico, también se elaborarían algunas herramientas para la evaluación del aprendizaje, de la enseñanza y para la identificación del perfil socioeconómico de las y los estudiantes. Para algunas de las personas integrantes, al desarrollar sus actividades, la naturaleza del GT ha asumido un carácter de fórum de discusión. En cuanto al encuentro, se observa la

participación del profesorado, lo que sugiere que el objetivo planteado fue alcanzado (2013_DC, INV).

Cada declaración identificada iba promoviendo un mayor acercamiento al cumplimiento del objetivo de esta fase de la investigación: identificar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residen en una institución guiada por la búsqueda de las primeras preocupaciones temáticas (la metodología y el perfil del profesorado). A continuación, se recoge algunas de estas importantes declaraciones,

Busco abrir el espacio para conversar. Busco tener una relación bien abierta. Soy firme, las y los estudiantes lo saben. Pero doy espacio para las críticas, los comentarios... abro ese espacio. Tampoco me siento mal con las críticas, creo que son parte del proceso” (ENT. NEREA).

(...) provoco el trabajo en equipo. De vez en cuando traigo un problema para que ellos lo resuelvan en clase, discutiendo y presentando el resultado a la vez. Hay veces que quieren hacerlo solos, pero, les pido que lo hagan en grupos (...) hago algunos ejercicios antes de la prueba, anticipadamente, como una pre-prueba y allí voy identificando aquellos alumnos más carentes, aquellos que tienen más dificultad. Conversamos e intento ayudarles un poco. No lo consigo hacerlo con grupos grandes (...) pero, siempre procuro identificar a quien tiene más dificultad. (ENT. JAVIER)

Las declaraciones nos apuntan a una realidad que viene caracterizándose desde el principio de este apartado que serían las diferentes prácticas docentes existentes en la POLI. La primera parece no seguir los principios teóricos y metodológicos definidos por el PDI.

6.2.2. Cultura evaluativa

Rescatamos una anotación del diario de la investigadora para iniciar el ítem aclaratorio sobre lo

que comprendemos que es la cultura evaluativa: “(...) es a partir de las aportaciones de Goikoetxea et al. (2013) que comprendemos que una cultura evaluativa es la que caracteriza a una institución que está formada por los ‘pensamientos’ y ‘quehaceres’ docentes de las personas que la constituyen” (2012_DC, INV).

A partir del PDI, la forma en cómo se ‘piensa’ la cultura evaluativa en la institución se expresa a través de las recomendaciones en cuanto al significado del concepto. La evaluación del aprendizaje es señalada como la estrategia relacionada con la directriz ‘fortalecimiento de la gestión académica y pedagógica’ que determina que la evaluación del aprendizaje está basada en el desarrollo de competencias. Para esto, se resalta en sus metas y estrategias la inclusión de la evaluación del desempeño de cada estudiante en todos los proyectos pedagógicos de curso y la articulación entre los proyectos y las herramientas utilizadas en la autoevaluación institucional. Así como las demás orientaciones definidas en el documento, nos preguntábamos cómo la cultura evaluativa se concretaba en la POLI.

6.2.2.1. Caracterización de la cultura evaluativa en la POLI

Es posible afirmar que este punto es el más importante de los que van a ser comentados. Hace referencia directa al objetivo propuesto para esta fase de la investigación. Creemos que las declaraciones y los apuntes que serán señalados aclararán y justificarán el origen de nuestras preocupaciones temáticas, la definición de nuestra área de actuación y de cómo llegamos a la elaboración del presente proyecto.

Cuando describimos las cuestiones metodológicas en el Capítulo 5 nos comprometíamos con la premisa de que el *problema* de la investigación emergería de las situaciones reales y que sería identificado por las personas pertenecientes al contexto/campo de estudio. De todo lo que percibimos y reunimos hasta el momento, estamos en condiciones de caracterizar la cultura

evaluativa que se desarrollaba en la POLI. Hicimos eso a partir de las declaraciones extraídas de los recursos utilizados (entrevistas, diario de campo, actas de los encuentros del grupo y del programa estadístico utilizado). Citamos a continuación algunas,

Aquí en la Escuela es así: el profesor habla, el alumno obedece. Intercambiar nada. (...)

No se puede ser demasiado permisivo para con el alumno porque no debe sentir que está dominando, que el profesor irá a hacer todo que él quiere, ya que no funciona. Pero, tiene que darse el espacio para que el alumno pueda participar (ENT. NEREA).

El profesorado presenta su experiencia con la herramienta utilizada en los últimos tres años, para evaluar su práctica docente. Le comunicó que el resultado de la evaluación (gráficos) es presentado en el inicio del semestre lectivo con el objetivo de resaltar la importancia del compromiso del alumnado para garantizar un mayor aprovechamiento de la asignatura. Creemos que la práctica de la presentación del resultado de la herramienta causa un impacto significativo en el comportamiento del alumnado. (AT01).

Son muchas las historias que oímos aquí en el NAPSI (...) el otro día un alumno me dijo que se quedó sorprendido por la forma como fue tratado por un profesor cuando le buscó para recuperar una mala nota. “Nunca había sido tratado con tanta gentileza por un profesor en tres años de curso. ¿Por qué los demás no son así? ¿Qué les cuesta? Le comenté que estaba trabajando mucho y él me dio unas pistas que usaba cuando era alumno de la POLI” (2013_DC, INV).

Hoy participé de un encuentro organizado por un profesor. Un pequeño fórum sobre oportunidades de mercado. Cuando se comentaba sobre el tiempo que el alumno tarda en formarse, oímos de un alumno: “(...) muchos profesores creen que es falta de dedicación del alumno, que necesita trabajar más y tiene poco tiempo para estudiar. Pero no veo preocupación por parte del profesorado... creen que es culpa del alumno mismo (...) el profesor imparte el contenido a lo largo del semestre y la única forma de saber del alumno es a través de la prueba, la nota de la prueba. Muchas veces el profesor no pasa

ejercicios... no tiene forma de evaluar... la única manera es a través de la prueba”.

(2012_DC, INV).

Sobre las macrocategorías *evaluación*, rescatamos algunos segmentos extraídos de las cuatro primeras actas con el uso del programa Maxqda12. Los presentamos en las Tabla 6.22. a partir de las unidades de análisis identificadas.

Tabla 6.22*Segmentos extraídos de las actas con el uso del Maxqda 12. Macrocategoría – Evaluación*

Unidades de análisis	Segmentos extraídos	Apuntes transcritos del diario de campo
Creación de nuevas estrategias evaluativas	Disponibilidad de los y las participantes del equipo en modificar sus prácticas evaluativas	Como ya registrado, la creación del equipo se ha dado por solicitud de parte del profesorado durante un encuentro pedagógico. No me resta duda de que este profesorado presenta indicios de cambio en su práctica.
	Es necesario pensar la cultura evaluativa de la POLI para resignificar las herramientas de evaluación y de aprendizaje por el profesorado integrante en el equipo	A pesar de la resistencia de algunas personas, el equipo concluyó que era necesario caracterizar la cultura evaluativa de la POLI para seguidamente pensar en las estrategias de cambio.
Evaluación del rendimiento estudiantil	En todo inicio de curso, uno de los profesores presenta sus nuevos resultados tomando como referente el desempeño académico de la clase del curso anterior considerando como criterios: asiduidad x ausencia; participación y resultados en actividades evaluativas	Al presentar su experiencia, preguntamos al profesorado si había espacio para la evaluación de su práctica docente y de qué forma influía en el desempeño de cada estudiante. Justificó que su interés era mostrar la situación de un comportamiento elegido por el propio estudiante cuando no cumple con sus obligaciones. En cuanto a su práctica, estaba cultivando la costumbre de usar una herramienta para evaluarla, pero no comparte con las y los estudiantes los resultados obtenidos.
Evaluación del perfil del estudiante	La falta de experiencia y de orientación lleva a cada estudiante a inscribirse en una cantidad excesiva de asignaturas con permiso del sistema utilizado por la institución. Como consecuencia, no consigue el éxito total y sus suspensos le impiden participar de actividades de investigación	Esa observación generó la necesidad de invitar a la persona responsable del control académico de la institución para explicarnos el mecanismo de inscripción. Se fortalecía en el equipo la idea de que necesitábamos conocer un poco más sobre la cultura de evaluación de la POLI.

Fuente: elaboración propia.

6.2.2.1.1. Evaluación del rendimiento académico

Cuando analizamos las recomendaciones del Plan de Desarrollo Institucional y el Proyecto Pedagógico Institucional identificamos recomendaciones respecto a las estrategias implicadas en la promoción de la evaluación del rendimiento académico.

La Comisión Propia de Evaluación Institucional (...) es el órgano asesor de la representación académica de la UPE en materia de evaluación institucional (...) posee por competencia [entre otras]: definir y construir herramientas y procedimientos de autoevaluación juntamente con las Comisiones Sectoriales de Evaluación de las Unidades de Educación y, de Educación y Salud (hospitales) (...). Los objetivos específicos [entre otros] son: contribuir a la creación y consolidación de una cultura evaluativa emancipadora; y acompañar la ejecución de todos los procesos evaluativos en todas sus etapas. (UPE, 2013).

O sea, la Universidad a través de ese documento se presenta como una institución que reconoce la importancia de la evaluación institucional en cuanto a que es una acción necesaria y continua. Sin embargo, los números respecto al rendimiento académico general de la POLI (con un alto índice de suspensos) sugirieron a nuestro grupo a pensar en las recomendaciones oficiales, ya que las prácticas evaluativas desarrolladas señalaban que algo no estaba bien. Rescatamos datos del Informe de Actividades publicados en 2012 porque esos datos fueron presentados por mí en el primer encuentro del grupo. "(...) inserté [en la presentación] una tabla que retiré del último informe de actividades de la Escuela. Esa tabla 6.23. presentaba el alto índice (66%) del alumnado retenido entre los semestres lectivos (por suspensión o truncamiento de matrícula) (2012_ DC, INV).

La Figura 6.23 presenta las tasas de permanencia del alumnado de la POLI entre los años de 2007 a 2011. Se entiende que el porcentual de 66% (2011) es un número alto al tomar como referencia la expectativa del 20% estimada por el Ministerio de Educación. Ese número

tan llamativo es el resultado de las altas tasas de suspenso o de no-comparecencia identificadas en las asignaturas. O sea, los números presentados solo refuerzan la importancia de continuar este estudio sobre el tema de la evaluación.

Figura 6.23

Tasa de suspensos de discentes (TRD)

$TRD = \frac{\text{Producto do número de formandos por ano pelo tempo médio}}{\text{Número total de alunos}}$								
INDICADOR	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Nº de formandos x tempo médio	1.365	1.372	1.470	1.820	1.092			
Nº alunos - NA	3.098	3.110	3.480	3.166	3.199			
TRD	56%	56%	58%	43%	66%			
META: 0,20 → retenção de 20% -								

Fuente: POLI, 2012

6.2.2.1.2. Política institucional de incentivo al rendimiento académico efectivo

Por políticas institucionales de estímulo al rendimiento académico efectivo, entendemos que se trata de iniciativas llevadas en la POLI a favor del aprendizaje del alumnado. La instalación del NAPSI es una acción resultante de esta política.

En una conversación con un coordinador administrativo oí sobre el trabajo desarrollado por el NAPSI: “el ‘Proyecto Padrinos’ coordinado por el NAPSI, es un trabajo en equipo que identifica a los propios ‘padrinos’ que son los alumnos que tienen resultados académicos de medio para bueno. Así ellos orientan cómo llegan a sus resultados académicos, dando las directrices al alumnado ‘apadrinado’. He considerado el comentario como algo positivo y como resultado de un trabajo que ya estaba siendo percibido. (2013_ DC; INV)

Además de la actuación del NAPSI, reconocemos que los proyectos pedagógicos de los cursos son documentos derivados del PDI y del PPI, que de una forma más específica, se presentan como una expresión de la política institucional en favor del rendimiento académico.

6.2.2.2. Evaluación institucional

En el apartado que versa sobre la 'autoevaluación institucional y el acompañamiento del desarrollo institucional', se identifica la actuación del Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) instituido por el Ministerio de Educación en 2004. Por recomendación del Ministerio, el proceso de autoevaluación institucional es competencia de la Comisión Propia de Evaluación (CPA), órgano con carácter de asesoría e instancia máxima de deliberación en materia de evaluación institucional.

Como se ha señalado anteriormente, es competencia de la CPA promover y acompañar mecanismos de evaluación en el ámbito de la Universidad. Después del inicio de este trabajo de investigación y una vez comunicada al director nuestra intención, precisamente a principios de 2013, fui invitada para ser componente de la Comisión Sectorial de Evaluación (CSA) de la POLI. Esta Comisión es el órgano operacional de CPA en las Unidades de Educación de la Universidad. Está formada por representantes de las categorías que conforman la comunidad académica: docentes, personal funcionario y alumnado. Como coordinadora del NAPSI representaba a la categoría de *funcionariado*.

Sometidas a las directrices del Ministerio de Educación, las herramientas de evaluación elaboradas por la CPA/UPE se centran en aspectos más amplios con respecto al proceso académico. No entra en la especificidad de la práctica evaluativa de cada profesor, delegando a las propias Unidades esa iniciativa. Esta demanda era reconocida por nuestro grupo, de acuerdo con las declaraciones siguientes,

En nuestro primer encuentro, el profesorado llamaba la atención de la necesidad de pensar en algo más acorde con nuestra demanda: otro profesor coincidió sobre la importancia de la evaluación de la práctica docente, socializando su experiencia al promover al final de cada semestre una evaluación de su propia práctica (...) El profesor defendió la implantación de una herramienta para la evaluación del docente (por creer que es la práctica docente la responsable del alto índice de fracaso del alumno) y se repitió la presentación de su experiencia con la herramienta utilizada en los tres últimos semestres para evaluar su atención en su pedagogía. (AT.01)

Esas declaraciones registradas en el primer encuentro del grupo señalan, aún que sutilmente, las preocupaciones temáticas que iban a dirigir esta investigación: cómo se caracteriza la cultura evaluativa de la POLI. El tema de las altas tasas de suspensos del alumnado pasó a ser recurrente en nuestras conversaciones. A pesar de que algunos profesores utilizaban herramientas para evaluar su propia práctica, hacía falta pensar en algo que movilizase a la comunidad académica.

6.2.2.3. Compromiso del estudiantado con su aprendizaje

Uno de los principios teórico-metodológicos presentes en el PDI determina que la práctica evaluativa a ser vivenciada en la Universidad "(...) es formativa y emancipadora en cuanto a práctica educativa y ética (...)" (UPE, 2013, p.44). Destaco que el verbo 'es' de la frase se encuentra conjugado en tiempo presente del indicativo. Eso me sugiere una certeza en cuanto a la concepción de la evaluación asumida por la Universidad. No sólo es una recomendación, sino que me suena a determinación.

Por evaluación emancipadora comprendemos una práctica, antes de todo, respetuosa para con los saberes previos del alumnado. La evaluación es uno de los elementos del acto

educativo que se caracteriza por ser dialógico y ético (Saul, 2010) y las prácticas evaluativas asumen una perspectiva formativa porque, además de ser acordadas entre las personas implicadas en el acto (profesorado y alumnado), constituye un espacio de nuevo aprendizaje. Desde esa perspectiva, el alumnado asume la participación efectiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje reconociendo su responsabilidad al, también, protagonizar ese proceso. Sin embargo, rescatamos una declaración de un alumno que indica que esto siempre no se realiza así,

“¿El estudiante? no intercambia nada, acepta lo que el profesorado ofrece... no sé... es porque si piensa en contra, y argumenta con el profesorado puede quedar en mal lugar, y de ahí que no ofrezca algo al profesorado y ello le pueda complicar más la vida [del estudiante]. Creo que no quiere abrir el dialogo con el profesorado por miedo...piensa: ‘mi periodo está en las manos de aquel profesor, y ¿Si me voy a conversar y queda defraudado conmigo?’ Palabras de un alumno durante la reunión de planteamiento del NAPSÍ (2013_DC, INV).

No he podido afirmar nada en relación a las demás unidades de la Universidad, pero, en cuanto a la POLI percibimos, a través de las declaraciones señaladas, que estas prácticas educativas no se corresponden con lo que está determinado en el PDI. ¿Qué concepción de evaluación se vivenciaba en la POLI cuando empezamos con nuestro grupo? No podríamos generalizar lo que sabíamos al respecto, pero sabíamos que eso era lo que ocurría. Ya que, todos los indicios nos apuntaban a una práctica evaluativa contraria a lo que señalaba el PDI. Y vemos, a través de esta voz del alumnado citada anteriormente, que podría ser cierto.

6.2.3. Perfil docente

En cuanto al perfil del profesorado, el PDI dedica un ítem a la caracterización del perfil del cuerpo

docente de la Universidad. El informe referente al año lectivo de 2016 registra un total de 142 docentes en la POLI en diferentes situaciones de régimen de trabajo (con un mínimo de 10 horas y un máximo de 40 horas de dedicación exclusiva). En cuanto a la titulación académica de este profesorado, hay un registro de 11 personas con titulación de grado, 55 especialistas o maestros y maestras, 72 doctores y 4 con estudios posdoctorales. El informe no especifica la especificidad de la formación académica del profesorado, pero es cierto que la formación en su mayoría es en ingeniería (algunos de ellos formados en la propia institución) (UPE, 2016).

El proceso de ingreso del profesorado se da a través de concurso público, prioritariamente, o por contratación temporal. La actuación de este profesorado se da según en el ciclo de enseñanza: ciclo básico, que corresponde a los dos primeros años (cuatro primeros semestres lectivos), donde se concentra un número mayor de profesorado licenciado (en matemáticas, física, química, etc.) y en el ciclo profesional (en ingeniería, en su mayoría).

Los datos respecto al alumnado de la POLI referentes al segundo semestre lectivo de 2016 revelan un número total de 3.334 matrículas en los cursos de grado: 1.175 (Civil), 387 (Computación), 186 (Control y Automoción), 248 (Electrónica), 566 (Electrotécnica), 229 (Telecomunicaciones), 397 (Mecánica) y 146 (Mecatrónica). Ese último curso fue extinguido por nuevas matrículas en 2010, la escuela sigue atendiendo a los y las estudiantes reminiscentes. Se resalta que no es posible dividir el número total de matrícula por el número de profesores/as porque en los primeros periodos hay una media de 60 estudiantes por clase, mientras en algunas asignaturas de los últimos periodos registran una media de 15. En cuanto al número de matrícula en los cursos de posgrado en 2016, se identifican: 161 maestría y 178 especialistas.

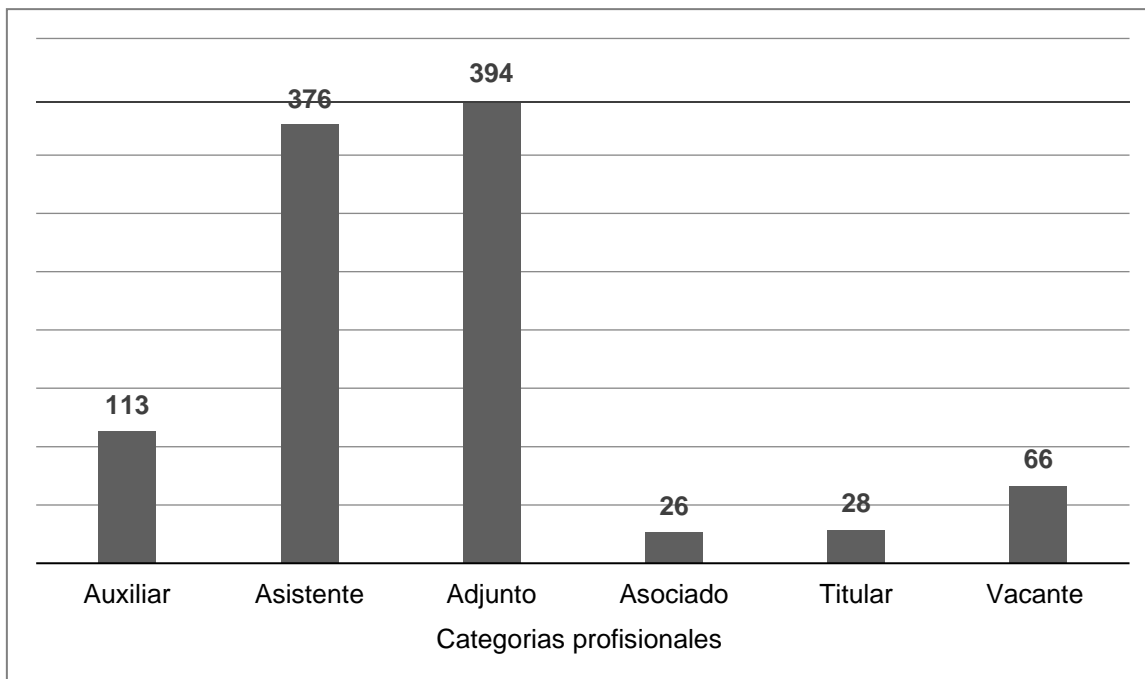
6.2.3.1. Categorías profesionales

Al mencionarse el cómputo total de 937 profesorado efectivo (del total de 1003 puestos

existentes) tal informe (UPE,2016) lo hace considerando la distribución del profesorado en cinco categorías funcionales (en orden creciente de titulación): auxiliar, asistente, adjunto, asociado y titular. La Figura 6.24. se refiere a la carrera profesional del profesorado.

Figura 6.24

Número de profesorado por categorías funcionales



Fuente: elaboración propia.

Las cinco categorías señaladas están en realidad divididas en otras subcategorías que, a su vez, comprenden cuatro niveles numerados del 1 al 4. La clase titular no posee nivel. El cambio de una clase a otra se da a través de la aprobación por parte de una comisión oficialmente designada para orientar el proceso de progresión funcional del profesorado. La existencia de rigurosos criterios específicos para la progresión de las clases puede justificar la concentración de profesorado en las clases de asistentes y adjuntos.

La Tabla 6.25. presenta la cantidad de profesoras y profesores en ejercicio por nivel de titulación en 2013 en toda la universidad. No hay una indicación de estos números por unidad de enseñanza, pero se señala que en aquel año había un número mayor de profesores y profesoras con la titulación de maestría y sin dedicación exclusiva a la institución (lo que supone un régimen de trabajo inferior a 40h semanales).

Tabla 6.25

Número de profesorado por titulación en 2013

Titulación	Sin dedicación exclusiva	Con dedicación exclusiva
Grado	23	-
Especialista	138	17
Maestría	292	72
Doctorado	250	130

Fuente: UPE (2013)

6.2.3.2. Gestión del profesorado

Sobre la gestión del profesorado, el documento analizado no detalla ningún ítem específico. Pero, trata del tema de la gestión desde la perspectiva de la estructura ya implantada en 2013 y también establece estrategias y metas para ser cumplidas hasta 2018 (término de vigencia de esta versión del PDI).

En las unidades de educación, la gestión del profesorado es promovida por el equipo gestor (director y vicedirector), que actúa en conjunto con el Consejo de Gestión Académica y Administrativa (CGA). El CGA es el órgano colegiado máximo instituido, con competencia para deliberar, reglamentar y opinar en asuntos académicos, disciplinares, administrativos y patrimoniales. El PDI indica que una de las atribuciones del CGA en relación con la gestión del

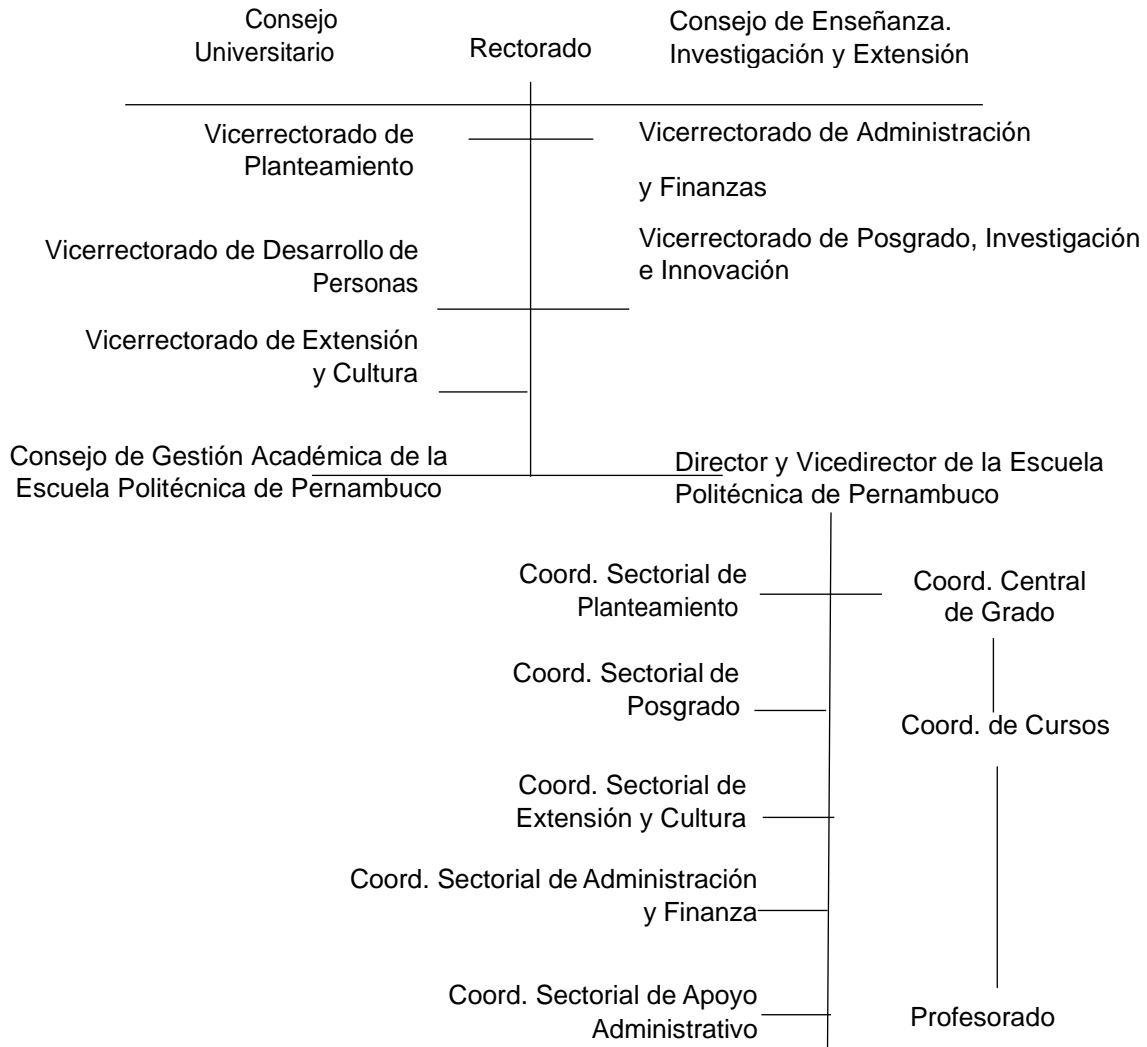
profesorado y el pronunciamiento sobre los procesos disciplinarios, es reglamentar las pruebas selectivas de admisión, el desempeño profesional y la evaluación.

Por tratarse de un consejo gestor con representantes formalmente instituidos, tardé un poco en tener acceso al CGA. Mi primera participación fue el día en que fue aprobada la resolución que iba a constituir el NAPSI (junio de 2012) y, por tanto, hacía falta que yo lo presentara para que los miembros votasen a favor (o no). Una vez obtenida la aprobación, pasé a frecuentar la reunión como invitada. Las reuniones se llevan a cabo una vez al mes y para mí son consideradas reuniones riquísimas como fuente de información respecto a la POLI. Formado este órgano casi en su totalidad por coordinadores (administrativos y pedagógicos), allí son tomadas las decisiones que causan impacto en la comunidad académica. Hay que destacar que en este espacio socializamos algunos de los hallazgos que hicimos con esta investigación. Como ejemplo podemos señalar el proyecto de evaluar la práctica pedagógica docente, considerado por el grupo como un producto resultante de todo el trabajo de la presente investigación.

Para aclarar un poco más cómo se da la gestión del profesorado en la POLI, es posible presentar lo que sería un organigrama sencillo en la Figura 6.26. Es importante resaltar que gestores –director, vicedirector y coordinadores– también dan clases (aún con reducción de horas) mientras asumen el cargo administrativo.

Figura 6.26

Organograma de la gestión del profesorado en la POLI



Fuente: elaboración propia

6.2.3.3. Proyectos pedagógicos de los cursos

Cuando iniciamos esta investigación en la POLI se ofertaban los siete grados que presentamos.

Cada curso posee su respectivo proyecto pedagógico que es evaluado sistemáticamente y

actualizado cada cinco años. Esta actualización es determinada por una resolución y es dirigida al consejo estatal de educación como condición para la emisión del diploma y su registro junto con los órganos competentes.

A pesar de tratarse de siete proyectos, la estructura de los textos siguió un único modelo contando a través de los siguientes ítems: presentación; introducción; justificación; objetivos; perfil profesional (competencias y habilidades); estructura curricular; evolución del proyecto; conclusiones; referencias y, apéndices (programas de las asignaturas). Salvo las informaciones específicas relativas al curso, los proyectos se asemejan más de lo que deberían asemejarse.

La distribución del número del profesorado según los ciclos de enseñanza y titulación son obligatoriamente registrados con exhaustividad en cada uno de los siete proyectos, pero no representan fielmente el cuadro docente por curso porque, en la práctica, algunos profesores y profesoras imparten sus clases en más de un curso. En 2013, año de referencia para la construcción y elaboración de los PPCs, la POLI contaba con 153 profesores (POLI, 2013), según se presenta en la Tabla 6.27. Es importante resaltar que las asignaturas que componen el Ciclo Básico forman parte de un núcleo común para todos los cursos. O sea, un docente perteneciente al pleno del curso de Electrónica, por ejemplo, también puede ser identificado en los demás cursos.

En cuanto al número del profesorado del Ciclo Profesional, está relacionado con el cómputo del número de matrículas ofertadas. La Tabla 6.27. ayuda a comprender esta afirmación cuando se apunta que el total de 41 docentes del departamento del curso de Ingeniería Civil es donde son ofertadas 200 inscripciones. Las inscripciones en los demás cursos son: Mecánica: 60; Control y Automoción: 60; Electrotécnica: 80; Electrónica: 40; Telecomunicaciones; 40 y, Computación: 40 inscripciones.

Tabla 6.27

Número de docentes por ciclo de enseñanza según la titulación

Cursos - Ciclo Básico							
Titulación	Civil	Mecánica	Control y Automoción	Electrotécnica	Electrónica	Telecomunicaciones	Computación
Grado					1		
Especialista		1	1		1	1	1
Maestría	3	3	3	3	6	3	3
Doctorado	3	3	3	3	7	3	2
Total	6	7	7	6	15	7	6
Cursos - Ciclo Profesional							
Grado	5	2		1	2		
Especialista	9	3				4	
Maestría	10	2	3	6	7		
Doctorado	17	5	7	3	6	4	12
Total	41	12	10	10	15	8	12

Fuente: elaboración propia.

Los PPCs centran su atención en la organización de la estructura curricular de los cursos. Es posible destacar en este modelo de organización dos aspectos: el perfil profesional de sus autores, que son ingenieros de formación y, la obligatoriedad en legalizar las actualizaciones de los proyectos presentándolos burocráticamente ante los órganos reguladores. Desde estos aspectos, el tema de la formación pedagógica del profesorado no está priorizado en los PPCs.

El concepto clave *metodología* recibe atención en los proyectos como una temática relacionada con la estructura organizacional de los cursos. Algunas expresiones ofrecen la oportunidad de describir la cultura institucional a partir de este tema. Se le atribuye al PPC la función de proporcionar la calidad y de ser el 'medio' formal de la enseñanza, dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia las vivencias 'inter' y 'trans' disciplinares. En el PPC de Ingeniería Civil se identifica una definición de su propuesta metodológica, pero, no hay una referencia más explícita en cuanto al entendimiento de la 'transdisciplinariedad' ni en qué forma se concreta.

Su abordaje pedagógico está centrado en el aprendizaje significativo, en una perspectiva transdisciplinar, estableciendo una constante articulación entre la teoría y la práctica, preocupándose en mantener una articulación directa con el posgrado, de acuerdo con las orientaciones de las Directrices Curriculares Nacionales de los Cursos de Ingeniería (POLI, 2011, p.07).

En el PPC de Ingeniería Electrotécnica se afirma que el curso se justifica con el propósito de buscar la emancipación social e individual de las personas, vivenciada a través del diálogo entre estudiantes y productores de conocimiento científico.

Sin negar lo instituido (normas, leyes, reglamentos), este proyecto busca crear las intenciones y los propósitos de las personas que forman parte de la UPE (...). De ese modo, su legitimidad ocurrirá por interacción, comunicación y cooperación entre los segmentos académicos. (POLI, 2012, p.07-08)

Recordamos que fue mencionado anteriormente que hay una repetición de los textos en los siete PPCs. A pesar de la repetición, son pocas las incidencias relacionadas con el proceso metodológico que será utilizado por el profesorado. En general, identificamos pequeñas particularidades referentes a la estructura curricular (organización de las asignaturas) y al perfil del cuerpo docente.

La macrocategoría o concepto clave *evaluación*, definida en el sistema categorial, se identifica en los PPCs en un apéndice de todos los proyectos. Se trata de una 'resolución' constituida en 1996 por el consejo de departamento de la POLI con la función de normalizar las estrategias para la 'verificación del rendimiento escolar'. Señalamos las principales orientaciones identificadas en el documento:

Las verificaciones del rendimiento escolar son promovidas por las asignaturas comprendiendo la apreciación de los trabajos escolares con el uso de diferentes herramientas, bajo el 'control' del profesorado; Para cada asignatura será efectuada un

mínimo de dos (2) calificaciones, donde el resultado de cada calificación debe ser expresada en notas de cero (0) a diez (10) y, siete (7) debe ser la media aritmética de las notas obtenidas. (POLI, 1996)

Además de este apéndice, los proyectos no hacen otras menciones a las prácticas evaluativas, sus definiciones y la relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. No se ha identificado en los siete PPCs orientaciones e indicaciones sobre la forma en cómo se debe concebir la práctica evaluativa y ni el marco teórico en el que se basa. No se han identificado referencias a las determinaciones recogidas en el Plan de Desarrollo Institucional y el Proyecto Pedagógico Institucional, que presentan con más claridad los fundamentos teóricos sobre el tema.

No obstante, no se ha perdido de vista que estos proyectos fueron publicados en 2013 con vigencia hasta 2018 y que el PDI fue publicado en 2014. O sea, los PPCs en teoría, no podrían hacer referencia al PDI. A esta justificación se le puede añadir la ausencia de formación pedagógica por parte de sus elaboradores y de los coordinadores de los cursos que actuaron en la época de las publicaciones. Se trata de una posible justificación para que entendamos porque los PPCs son 'manuales técnicos', dificultando nuestro propósito de caracterizar la cultura evaluativa de la POLI.

6.3. Un nuevo enfoque formativo y emancipador para las prácticas de evaluación

Sin perder de vista la razón que justificaba su constitución, el grupo de profesoras y profesores siguió motivado. Establecimos como objetivo para esta fase III: construir una propuesta colectiva de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador con las personas productoras de estas prácticas. Además, sabíamos que era necesario estudiar las implicaciones teóricas y metodológicas que iban a fundamentar estos cambios.

Estábamos frente a un desafío porque reconocíamos que aquellos profesionales poseían excelencia técnica en sus respectivas áreas de actuación (diversas ingenierías), pero carecían de conocimientos de naturaleza pedagógica. Percibí que lo que pesaba sobre mi persona estaba relacionado con la responsabilidad por orientarlos, presentándoles autores de la literatura pedagógica y concepciones teóricas que pudiesen atender a nuestros propósitos comunes. Desde los primeros encuentros del grupo ya comentábamos los presupuestos teóricos que podrían orientarnos. Se muestra un registro en el diario de la investigadora respecto a uno de estos momentos,

Quando pregunté si alguien había leído sobre Paulo Freire se hizo un silencio un tanto largo. Comenté que habíamos acordado en el encuentro anterior que buscaríamos leer algo sobre ese autor. Justifiqué otra vez que estaba sugiriendo empezar por Freire por la relevancia de su teoría respecto a la práctica de una educación emancipadora. Continuó el silencio. Un profesor comentó que ya lo conocía porque su tesis de doctorado tenía como propuesta la construcción de una herramienta electrónica de educación. Por eso había leído a Freire, a pesar de no recordar mucha cosa. Acordamos que, a partir de aquella fecha, iniciaríamos nuestros encuentros conversando sobre los principios propuestos por Freire que yo creía que eran muy relevantes para nuestra puesta en práctica. (2012_DC, INV).

Aquel fue un momento muy interesante para el grupo. Todos estaban de acuerdo en cuanto a la necesidad de fundamentar teóricamente aquello que hacíamos; eran investigadores comprometidos con su práctica y querían saber más. Recuerdo que comenté que toda práctica pedagógica es el reflejo de la ideología en la que se basa. Por eso, antes de seguir planteando nuevas prácticas evaluativas, precisábamos aclarar sus principios y fundamentos. Una cosa era cierta: estos principios propuestos nos direccionaban hacia una práctica de evaluación y de aprendizaje comprensiva en cuanto a que era un acto educativo de finalidad formativa, proporcionando a las personas actoras (profesorado y alumnado) un diálogo respetuoso y ético (emancipador). Veamos cómo se llevó a cabo el proceso.

6.3.1. Principios teóricos

Considero que la acción propia de crear un grupo en torno al tema de la evaluación en una escuela de ingeniería ya señalaba el tipo de perspectiva teórica que sustentaría esta práctica. Como mínimo tendría que ser una que consideraba la evaluación como un elemento importante del acto educativo y como tal, como un derecho a recibir las atenciones debidas por parte de aquellos que protagonizan este acto. Partiendo de este presupuesto, iniciamos los diálogos con los autores que fundamentaban mi trayectoria como pedagoga. Sería un inicio porque estábamos abiertos a conocer otras perspectivas que atendiesen a los objetivos pensados.

En este apartado no comentaremos los datos especiales que sustentan teóricamente esta investigación porque esto se ha comentado en los Capítulos 1, 2 y 3. Aquí rescataremos aquellos datos que nos permiten insertar también las voces/fragmentos/párrafos de los diarios, las actas, y los documentos que dan cuerpo a nuestros hallazgos.

6.3.1.1. Contribuciones de la Pedagogía de la Autonomía

Empecé por proporcionarles momentos de reflexión sobre algunas ideas de Paulo Freire. Creía que a partir de sus principios nos acercaríamos a la comprensión de lo que debería ser una educación emancipadora que, a su vez resultaría de una práctica evaluativa con la misma perspectiva. Fue a partir de estas pistas que estructuré un material para orientar nuestros diálogos teóricos. Empecé buscando fragmentos del libro *Pedagogía de la Autonomía*. En esta obra, Freire apunta lo que considera 'saberes necesarios a la práctica educativa'. Mi intención con la elección de la obra era mostrar que había algunos 'saberes' necesarios al efectivo desarrollo del quehacer docente. El primer fragmento usado para iniciar nuestro diálogo fue:

Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Freire, 2004, p.8).

Comencé comentando la importancia de saber cuál es la finalidad de la acción docente y cómo se daba nuestra actuación siendo uno de los sujetos del acto educativo. Cada persona fue comentando lo que había comprendido del texto. Después de oírlos, intentamos usar las prácticas evaluativas identificadas como ejemplo de prácticas contrarias a los principios *freireanos*. Nos pareció más fácil comprender lo leído a partir de esta estrategia.

Tiempo después, en una fase posterior de la investigación, conseguimos captar de un profesor una declaración respecto a la relevancia de las contribuciones de Paulo Freire,

Creo que le hace mucha falta al profesor conocer eso [los principios freireanos]... el profesor de la Escuela Politécnica aprende haciendo. No tenemos una preparación para dar clases... No hay un principio... por ejemplo, conocer un poco del pensamiento de Paulo Freire para implementar en las clases. Las cuestiones sobre la afectividad que él

defiende mucho; la importancia del alumnado; la relación que menciona que no existe docencia sin discencia; aprender enseñando y enseñar aprendiendo... son muchos los principios que podrían ser compartidos con las personas (ENT. JAVIER).

Luego descubrí que no sería fácil profundizar en los estudios sobre las contribuciones de Paulo Freire en los encuentros del grupo. Me parecía que había una necesidad de partida, por su parte, para la elaboración de un plan de acción, algo más concreto. Teníamos siempre presente la necesidad de saber qué camino seguir. Creo que ese clima era consecuencia del perfil profesional que nos caracterizaba: algunos más pragmáticos, otros más teóricos. Sin embargo, eran momentos bien aprovechados.

Siendo así, percibí que a mí me correspondería asumir la tarea de fundamentar teóricamente la investigación considerando mi responsabilidad hacia con su desarrollo. De cualquier forma, compartí con el grupo una copia de la obra en cuestión de Paulo Freire. Siempre que fue necesario, hacíamos referencia a las contribuciones de este autor.

6.3.1.2. El paradigma de la evaluación emancipadora

Como vimos, el PDI establece las recomendaciones que orientan las prácticas educativas en toda la Universidad. La recomendación por la vivencia de una educación emancipadora, denominada principio teórico-metodológico, viene acompañada de la orientación por una práctica pedagógica dialógica como condición a la formación integral de la persona. Hacía falta volver a los estudios de Paulo Freire para comprenderla desde su perspectiva. Recuerdo que cuando leí esta recomendación por primera vez, hice el siguiente apunte en mi diario de campo,

Me parece que esta parte del PDI (principios teórico-metodológicos) fue elaborada para representar a la Unidad de Educación que oferta cursos de licenciatura. O sea, para los cursos de humanidades, donde estas recomendaciones parecen un tanto más fáciles de

seguir. Imagino los desafíos que este presupuesto representa para los profesionales de las ciencias exactas. Por eso me pregunto: ¿Cómo un profesor que ha llegado a la POLI hace 30 años, aún como estudiante, puede vivenciar con su alumnado una práctica pedagógica dialógica? Más, ¿cómo convencerlo para buscar estos conocimientos, considerando que las prácticas que desarrolla ya no atienden a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes? (2013_ DC, INV).

Los proyectos pedagógicos también provocaron una reflexión, registrada en el diario de campo,

A pesar de saber que los proyectos pedagógicos de los cursos vigentes fueron publicados antes de la publicación del PDI, percibo que hay una distancia significativa entre las bases epistemológicas que orientan el PDI y dichos proyectos. Estos siguen una Resolución del Consejo Departamental (antigua denominación para el actual Consejo Gestor Académico -CGA-) que determina las normas para la evaluación del rendimiento Escolar en la POLI. Ese documento se encuentra como apéndice de los proyectos y tiene fecha de 19 de octubre de 1996. Recomienda que “las verificaciones del rendimiento Escolar sean producidas por las asignaturas comprendiendo la apreciación de los trabajos Escolares (...) bajo la orientación y control de los profesores (...)”. (POLI, 2010).

Retomando algunas de las lecturas que realizamos respecto a la educación emancipadora referenciadas en el Capítulo 2, destaco uno de sus principios presentados por Saul (2010): pensar y hacer evaluación implica la toma de decisiones que debe incidir sobre la enseñanza-aprendizaje objetivando su corrección y mejora. Sin embargo, desde la perspectiva del paradigma de la evaluación emancipadora, la toma de decisiones no debe ser de exclusividad del profesorado porque esta perspectiva considera que el profesorado comparte con el alumnado el protagonismo del acto educativo. Me parece que aquí se encuentra su mayor valor: permitir que sus actores y actrices se liberen de condicionantes deterministas identificándose efectivamente con los papeles que les compete.

Esta teoría me parecía más fácil. Me alegraba ver que en la práctica eso también era posible. Creo que la formación de nuestro grupo era un reflejo de un deseo colectivo por resignificar la práctica evaluativa basada en el principio del respeto a la necesidad del alumnado. Se muestra un registro de una de estas voces,

Delante de los demás, fue dando la siguiente declaración: “voy conversando con el alumnado y voy empezando a descubrir cuál es la dificultad que tienen... a veces no es de matemáticas...es de la propia vida. Por eso que el profesorado no puede llegar a clase, administrar la asignatura e irse...tenemos una responsabilidad social con el alumnado”. (2015_DC, INV).

Esta voz, aunque no sea la de la mayoría del profesorado, asume una gran relevancia para nosotros. Identificamos un esfuerzo en busca de la resignificación de una práctica pedagógica para considerar la existencia de necesidades de aprendizaje específicas para cada persona. Respeto y ética: principios básicos de una educación emancipadora.

6.3.1.3. La perspectiva formativa de la evaluación

Los desafíos encontrados para promover las reflexiones teóricas que fundamentarían nuestra acción están relacionados con un punto importante ya discutido en el Capítulo 1 y Capítulo 3: la formación pedagógica del profesorado. Es importante resaltar que, en todo momento, me recordaba que estaba delante de un grupo que asumía carecer de conocimientos pedagógicos. Creo que esta característica engrandecía nuestro trabajo y volvía aquellos espacios de encuentro en contextos para la formación docente por excelencia.

Osé tomar esta afirmación como un argumento válido para apuntar dos aspectos que considero relevantes. El primer aspecto era que aquellos encuentros generaban procesos de autoevaluación docente. Percibimos que mucho más que pensar en caracterizar la práctica

evaluativa que se llevaba a cabo en la Escuela, teníamos la posibilidad de mirar hacia la nuestra con criticidad. Tomo la voz de una profesora como ilustración para lo señalado: “(...) para nosotros es un crecimiento. Teníamos una idea de lo que queríamos hacer, pero, no teníamos este foco: de qué importante es la evaluación y de cómo puedo usar ese conocimiento para mi mejora” (ENT. MAITE).

Un segundo aspecto está relacionado con nuestro intento de resaltar que una práctica evaluativa emancipadora es también formativa. O sea, una práctica evaluativa puede estar cargada de intencionalidad formativa al promover la continua reorganización del proceso de enseñar y aprender, para que sea el resultado de la toma de decisiones de las personas ahí implicadas. Mostramos una pequeña demostración o indicio de que es posible concretar una práctica evaluativa de perspectiva formativa: “(...) la devolución de las pruebas es un momento en el que buscamos corregir los errores conjuntamente, valorando los errores...no penalizando al alumnado. Se aprende con el error” (ENT. JAVIER). Otra declaración interesante fue la registrada en el diario de la investigadora.

Delante del resto del profesorado, le oí decir: “tuvimos 64 encuentros, creo... son muchos, creo que muchos más que las reuniones del Básico y de posgrado. Son diversas las cosas discutidas. Por ejemplo: qué metodología debe ser usada; sobre la evaluación docente; sobre evaluación del aprendizaje; evaluación del estudiante sobre la bibliografía; la evaluación institucional...nosotros venimos a lo largo del tiempo discutiendo sobre estos temas”. (2015_DC, INV)

Como se ha visto en el Capítulo 1, la legislación brasileña con respecto a la formación pedagógica del profesorado universitario delega en la institución la responsabilidad sobre la oferta de formación pedagógica continua. No podemos negar que los documentos institucionales aquí consultados, PDI y PPI, reconocen la importancia de estos momentos como estrategias de su política de fortalecimiento de la gestión académica y pedagógica. Sin embargo, aquellos

encuentros se constituían relevantes por haber sido generados a partir de una demanda identificada por el propio profesorado, siendo protagonizado por él. Eso era más que significativo.

6.3.2. Contexto favorable a la innovación

Sin perder de vista los aportes teóricos que han basado este estudio, rescatamos el de Barrera (2016) por señalar que una innovación es un proceso y no un acontecimiento puntual. Destaca que residen en este proceso algunos elementos significativamente implicados: los agentes del cambio y sus hábitos culturalmente instituidos. Retomo ese aporte teórico para recordar las características de nuestro contexto o campo de estudio: una institución centenaria de formación técnica donde, ingenieras e ingenieros impartían clase con poca o ninguna preparación pedagógica para tal efecto.

Sin embargo, era en este contexto, un tanto árido, en el que residían las condiciones favorables para la innovación. Podríamos aquí enumerar diferentes acciones que podrían haber sido consideradas innovadoras y que fueron identificadas como relevantes durante mi acercamiento al campo de estudio. Al mismo tiempo que reconocíamos estas necesidades, aprendíamos a respetar aquel escenario, sus agentes y hábitos, por reconocer que estábamos delante de un contexto del área de las ciencias exactas. Las personas que allí actuaban estaban acostumbradas a pensar en cómo transformar a una persona para convertirse en excelente profesional de la ingeniería. Y hacían esto, usando la metodología que conocían y que vivenciaron como estudiantes. Como la percepción de estas necesidades no era exclusiva, cito un registro de ideas que ya emergieran en el segundo encuentro del grupo,

Para cada necesidad identificada, se exponía una idea: la implantación de una herramienta para la evaluación docente; la creación de otra herramienta para la identificación del perfil socioeconómico del alumnado; el estudio sobre las justificaciones

usadas por el alumnado para abandonar las asignaturas; invitar al alumnado a estar con nosotros en algunas de estas acciones. No sé si conseguimos hacer mucha cosa considerando que no hay adhesión de un número representativo de participantes. (2012_DC, INV).

Aquellas personas sabían de los desafíos que encontraríamos. Pero, sabían también que nos encontrábamos en un contexto favorable. Algunas de estas ideas no se desarrollaron y otras, en cambio, se transformaron creando el escenario para la construcción del plan de puesta en práctica.

6.3.3. Prácticas evaluativas innovadoras

El concepto de 'práctica evaluativa innovadora' ha sido un tema abordado en el Capítulo 3. De ahí concluimos que, para esta investigación, el vocablo asume el mismo sentido del uso de estrategias que se vuelven innovadoras para una persona por la simple razón de no haberla experimentado antes. Coincidimos con Porto y Mosteiro (2014) al resaltar que la innovación, cuando está relacionada con la formación del profesorado, se refiere a un proceso planteado en dirección al cambio, también, pensado en función de una mejora. Esa definición se concreta cuando rescatamos las razones que originaron la formación de nuestro grupo: la necesidad de pensar la práctica evaluativa llevada a cabo por nosotros.

Si aquel era nuestro deseo inicial, se fueron asumiendo otras dimensiones al percibir que nos faltaban conocimientos pedagógicos para profundizar en el tema de la evaluación. Esta constatación hacía referencia al perfil del profesorado que caracteriza a la POLI y la necesidad de creación de espacios que se conformaran en contextos de formación continua.

Esta reflexión que exponemos ahora se justifica para entender mejor los desafíos que nos han llevado a darnos cuenta del objetivo propuesto para esta fase de la investigación;

construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador con las personas productoras de estas prácticas. Puedo asegurar que cada paso que hemos dado en dirección a la realización de este objetivo se ha constituido de valiosos momentos de aprendizaje bajo la perspectiva que defendíamos: formativa y emancipadora. Siendo así, es importante señalar algunos de los procesos significativos desarrollados.

6.3.3.1. El perfil socioeconómico del alumnado de la POLI

La idea de identificar el perfil socioeconómico del alumnado de la POLI surgió en el segundo encuentro del grupo. Buscábamos una justificación por el alto índice de suspensos y de abandono del alumnado cuando una persona participante del grupo sugirió que la condición económica de las y los estudiantes influía en su desempeño académico.

Resaltó que hacía falta considerar en la dirección de la Escuela los perfiles del alumnado: aquel que tenía clases en el periodo de la tarde y aquel que tenía en el periodo de la noche. Destacó que, la Escuela ofrece un horario no favorable al estudiante que trabaja, ¿Cabía al profesorado negociar con el alumnado de la noche los criterios de evaluación del aprendizaje?. (AT. 02)

En aquel momento, alguien preguntó sobre el perfil del alumnado de la POLI y si había algún estudio sobre el tema. Comenté que no he encontrado nada además de números relacionados con la matrícula, suspensos, aprobados, etc. Nada más detallado. Expliqué que existían carpetas individuales en la secretaría, pero, que eran datos de identificación básica junto a los datos académicos. Otro profesor (...) comentó que hace falta experiencia e información del alumnado en cuanto al buen uso de los criterios a la hora de la matrícula. Cree que se matriculan de forma inmadura en una cantidad excesiva de asignaturas porque lo permite el sistema. En su opinión, esa 'matrícula hecha con irresponsabilidad, influye en el índice de suspensos. (2012_DC, INV)

Como seguíamos en el intento de entender los altos índices de suspensos, creíamos que alguien de la secretaria podría darnos un poco más de información sobre el comportamiento académico del alumnado. Fue lo que ocurrió. Sus declaraciones fueron esclarecedoras y objetivas. A continuación, se muestran algunos registros del diario de la investigadora,

Como ya imaginaba: no podemos acceder a los datos personales sobre los que el alumnado informa cuando entra en la universidad. Son datos protegidos, tendríamos que desarrollar una herramienta para conocer un poco más. Los datos existentes en la secretaria de la POLI son académicos y no dicen mucha cosa sobre el perfil personal (si trabaja o no). En cuanto al sistema de matrícula, éste era gestionado por el propio alumnado a partir de su segundo periodo lectivo (...) el sistema atendía a toda la universidad. Lo que podría hacerse sería informarle y ayudarle, cuando lo solicitase. (2012_DC, INV)

El profesor (...) sugirió que podríamos seguir con la idea de crear una herramienta para conocer más del alumnado. Voy a sugerir que las profesoras y los profesores (...) asuman esa acción como un proyecto de investigación y sugerir, también, que el alumnado (...) participe de este proceso, considerando que ya actúa en el NAPSI. (2012_DC, INV)

A pesar de haber construido un cuestionario (Anexo III) para identificar el perfil socioeconómico del alumnado, no fuimos adelante con esta acción porque nos topamos con un obstáculo: las normas de protección de datos personales. Algunos desafíos, como este, se volvieron impeditivos insalvables de forma que fue necesario abandonar el proyecto.

De cualquiera de las formas, se reconoció la relevancia de este movimiento y todo cuanto lo ha motivado en el grupo por haber señalado aspectos que aquellas profesoras y profesores desconocían como relevantes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Creo que fue de suma importancia para todo el proceso que aquí describimos. La actividad de construir un cuestionario de forma colectiva y colaborativa nos preparó para la próxima acción.

6.3.3.2. Sistema informatizado de evaluación institucional

El movimiento generado por la acción descrita anteriormente provocó en el grupo retomar una sugerencia mencionada por una persona participante aún en el segundo encuentro: “(...) la implantación de una herramienta para la evaluación docente” (AT. 02). Es importante resaltar que, con cada sugerencia, se abría un espacio para conversar sobre la base teórica que sustentaba esa idea. Eran oportunidades bien utilizadas para comentar las contribuciones de los teóricos presentados.

Esta experiencia nos permitía comprender mejor la perspectiva de la evaluación formativa y emancipadora cuando se reconoce como fundamental la efectiva participación de todas las personas protagonistas del acto educativo. O sea, para esta acción invitamos a algunos estudiantes a interactuar en el conocimiento y elaboración de la herramienta. Hay que destacar que este es un proyecto que aún sigue en desarrollo, aunque haya recibido ya otro nombre (*Evaluación de la Práctica Pedagógica Docente*). Además, se continúa con la coordinación de estudiantes y profesorado en su aplicación y en el análisis de datos. Voy a describir aquí los primeros movimientos del proyecto por haber sido originados en esta fase de la investigación y en función de la actuación del grupo.

Nosotros sabíamos que la Comisión Propia de Evaluación (CPA) de la Universidad era responsable de la coordinación del sistema de evaluación institucional. En el PDI hay una referencia significativa a esta Comisión con sus respectivas atribuciones. Como no queríamos ensombrecerla, buscamos profundizar en nuestros conocimientos sobre sus acciones y las herramientas utilizadas. Se muestran varios registros en el diario de la investigadora,

Fue buscar más informaciones sobre el sistema de evaluación institucional de la Universidad. De acuerdo con los objetivos definidos por el Sistema Nacional de Evaluación

de la Educación Superior (SINAES), compete a la CPA buscar informaciones fundamentales en cinco ejes: planteamiento y evaluación institucional (cómo se desarrolla el proceso); desarrollo institucional (misión, plan, responsabilidades sociales, etc); políticas académicas; políticas de gestión, e infraestructura física. Como la CPA actúa en las Unidades a través de las Comisiones Sectoriales de Evaluación (CSAs), serían estas Comisiones locales las que promoverían acciones más específicas, entre ellas la evaluación del profesorado y del alumnado. Mi interés sobre la actuación de la CSA de la POLI dió lugar a mi participación como representante de funcionarios (2012_DC, INV).

Hoy tuvimos reunión en la coordinación de la CPA. Una nueva herramienta está siendo elaborada de forma que pueda dar cuenta de más dimensiones. Como coordinadora estuve en todas las Unidades de Educación para sensibilizar a todos en torno al esfuerzo de garantizar mayor participación del alumnado y profesorado (2013_DC, INV).

Presentó como punto de reflexión la herramienta utilizada por la CPA. El profesor (...) cuestionó la posibilidad de vincular este cuestionario al sistema de gestión académica de forma que el alumnado se vea obligado a rellenarlo antes de efectuar la matrícula (...) demostró su preocupación con la divulgación de los resultados comentando que había, antiguamente, una estrategia como esa. Contó que los resultados eran divulgados por toda la comunidad causando enfado entre el profesorado y cree que esta acción ha dejado de realizarse debido a las consecuencias: reclamaciones y enfado. El profesor (...) sugirió que podríamos intentarlo, sólo que los resultados serían entregados directamente a cada profesor, dándole apoyo pedagógico cuando fuera necesario (...). La profesora (...) sugirió que las informaciones fuesen entregadas exclusivamente al coordinador de curso. Salimos de allí con el convencimiento de buscar modelos de cuestionarios de otras universidades. Yo me encargaría de retomar el anteriormente utilizado en la POLI (2013_DC, INV)

En busca de la antigua herramienta, descubrí que esa práctica había sido suspendida por solicitud de algunas de la Unidades de Educación de la Universidad. Quiero destacar que

también buscaba otras referencias con los directores que en aquel momento orientaban esta investigación. Recibí de ellos un material que enseñé a las personas participantes del grupo, resaltando que estaba muy próximo a los propósitos pensados en nuestro proyecto inicial. Con el título “Una herramienta de diagnóstico del desarrollo organizacional de los centros educativos”, de Javier Goikoetxea Piérola (2007a), guía que fue fundamental para el desarrollo de nuestro cuestionario. Percibimos que también estaba estructurado en dimensiones, así como el de la CPA y que había una cierta similitud entre las dos herramientas.

Con la orientación de aquellos directores fuimos acercándonos al modelo de cuestionario que atendiera al propósito del grupo. Pasamos por los diversos momentos necesarios para su validación: lo testamos entre nosotros, con las y los estudiantes y lo enviamos también para que algunas personas expertas en el tema hicieran la validación formal. La Tabla 6.28 presenta la estructura de la versión enviada al grupo de personas expertas.

Tabla 6 28*Procedimiento y estructura del cuestionario presentado para validación*

Partes	Objetivos	Estructura
Presentación del cuestionario	Presentar la finalidad de la acción: evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la POLI Presentar las dimensiones evaluadas: la cultura institucional colaborativa o democrática; la cultura evaluativa; cambio educativo.	Texto
I - Datos de identificación	Para el alumnado: • Género • Edad • Curso	3 cuestiones
	Para el profesorado: • Género • Edad • Curso que administra o imparte • Tiempo docente en la Enseñanza Superior • Número de asignaturas administradas en los 2 últimos semestres lectivos	5 cuestiones
II – Datos generales	Para el alumnado • Calidad del funcionamiento de la POLI • Calidad del profesorado de la POLI • Calidad de sus propias notas	3 cuestiones
III – Sobre la cultura institucional colaborativa o democrática	Identificar indicios que caracterizan una cultura colaborativa	18 cuestiones
IV – Sobre la cultura evaluativa	Identificar indicios que caracterizan una cultura evaluativa formativa y emancipadora	22 cuestiones
V – Sobre el cambio educativo	Identificar indicios de cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje	22 cuestiones

Fuente: elaboración propia.

Sobre las respuestas de las personas expertas y los resultados de la primera experiencia, hablaremos en la descripción de una próxima fase de la investigación que se corresponde al tema del *impacto de la formación*. No obstante, es importante señalar ahora que fue *Google*

Forms la herramienta electrónica usada para amparar el cuestionario a partir de su segunda edición y que tanto durante la evaluación como en la pasación y análisis del cuestionario las y los estudiantes permanecieron con nosotros en todo momento.

6.3.3.3. Metodología de evaluación de aprendizaje formativa y emancipadora

Mientras nos preparábamos para la elaboración del cuestionario anterior, no perdíamos de vista el objetivo que había impulsado la formación del grupo: el reconocimiento de la necesidad de un cambio. Las experiencias que hemos vivenciado, así como las reflexiones teóricas que hacíamos, parecían haber madurado al grupo. Los desafíos surgían en las más diversas situaciones. En cierto momento las tareas cotidianas no permitían que siempre estuviésemos juntos. A veces estuve sola con uno u otra docente en el grupo. Sin embargo, no dejaba de perseguir los objetivos que nos guiaban desde el principio.

Después de pensar en herramientas que ofreciesen revisar la cultura evaluativa de la POLI a través de las acciones descritas anteriormente, estaba en el momento de centrar la atención en las estrategias evaluativas utilizadas en clase. Se muestra un registro de uno de los encuentros: "(...) las personas participantes acordaron que, a partir de esta fecha, en cada encuentro serán socializadas las metodologías y estrategias evaluativas utilizadas por cada persona" (AT.9).

A pesar de que ya sabíamos un poco sobre las estrategias evaluativas utilizadas por cada uno, percibí que sería interesante crear un espacio para una socialización de experiencias. Importaba saber si algo había cambiado en sus prácticas (...) Mientras iba comentando sobre el significado de resignificar la cultura evaluativa, percibía un esfuerzo sincero de aquellos profesionales.

Acordamos crear un cronograma o plan que atendería a las necesidades de cada persona, según la especificidad de sus respectivas asignaturas. (2014_DC, INV)

El segundo objetivo resultante del cronograma (Tabla 6.29) fue convertirlo en una guía para el grupo en la construcción de una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador.

Tabla 6.29

Propuesta metodológica para ser vivenciada por el grupo

Fases	Objetivos	Fecha/ años
FASE II – Planificación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje a partir del análisis de la cultura evaluativa juntamente con las personas productoras de esa cultura • Analizar el enfoque formativo y emancipador (implicaciones teóricas y metodológicas) sobre el cual se asientan las nuevas prácticas de evaluación del aprendizaje 	2015-2016
FASE III- La puesta en práctica y observación de la acción	<ul style="list-style-type: none"> • Implementar un plan de evaluación del aprendizaje • Detectar los cambios en los contextos de aprendizaje y evaluación • Identificar los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas 	2016-2017
FASE IV- Institucionalización de la innovación planteada	Establecer pautas para la institucionalización de la innovación desarrollada	2018

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la construcción de esta propuesta, cada una de las personas participantes había asumido una estrategia que parecía innovadora, y las estructuré tal y como se muestran en la Tabla 6.30. Percibí que algunas de estas estrategias eran conocidas, e incluso a veces ya aplicadas. Sin embargo, también percibí que sus actrices y actores no sabían que estas

estrategias podrían asumir una perspectiva formativa y emancipadora en función de la actuación de las personas implicadas.

Tabla 6.30

Estrategias evaluativas de perspectiva formativa y emancipadora planteadas por el grupo investigador

Estrategias	Objetivos establecidos por el propio docente
Diario de campo (Autoevaluación)	Posibilitar el proceso de autoevaluación por parte de cada estudiante Posibilitar el protagonismo estudiantil permitiéndole que plantee sus acciones, evalúe continuamente esas acciones planteadas (realizadas o no) y replantee lo que cree que es necesario.
Gráfico del desempeño (Autoevaluación)	Posibilitar que el alumnado acompañe su proceso de aprendizaje, identificando los aspectos internos y externos que comprometen ese proceso
Actividades integradas (Evaluación entre iguales)	Posibilitar el reconocimiento del 'error' como oportunidad de aprendizaje
Diálogo pedagógico (Autoevaluación)	Construir estrategias evaluativas de acuerdo con el perfil del alumnado y el suyo propio
Proyectos didácticos (Evaluación entre iguales)	Promover el protagonismo de las y los actores implicados en el acto educativo y en la toma de decisiones en cuanto al programa de contenidos a ser desarrollado en función de la elaboración y aplicación de un proyecto

Fuente: elaboración propia.

Pienso que los diálogos teóricos que alimentaron los encuentros posibilitaron resignificar las prácticas de evaluación. Es posible que todavía no sean del todo aplicadas desde la perspectiva que este estudio sugiere. Pero, oír a este profesorado reconocer la posibilidad fue el resultado de un indicio de cambio en su cultura evaluativa. Dejaremos la descripción de la puesta en práctica para la próxima fase; para el próximo epígrafe.

6.4. La puesta en marcha de la evaluación formativa y emancipadora

En el Capítulo 5 justificábamos la opción de haber elegido la investigación-acción como método para esta investigación. Como ya se ha comentado, diferentes aportes teóricos fueron consultados, siendo el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) la principal referencia para nuestro trabajo. El modelo se constituye en cuatro momentos que caracterizan el proceso cíclico de la investigación: planificación, acción, observación y reflexión. Volvemos a este referente para señalar que esta característica cíclica nos permite reflexionar críticamente sobre una determinada acción mientras la ponemos en práctica. Justamente, este fue el compromiso que asumimos todas las personas integrantes en la experiencia en el desarrollo de esta fase de la investigación.

Igual que cada una de las fases propuestas para este estudio, la fase IV es una continuación de la anterior y está orientada por determinados objetivos. Para dar cuenta de la *puesta en marcha de la evaluación formativa y emancipadora*, establecimos el siguiente objetivo: implementar un plan de puesta en práctica de la evaluación del aprendizaje. Seguimos con los planes trazados por el grupo sin perder de vista las especificidades que define cada situación para cada uno de los profesores y profesoras.

Para mejorar la presentación de las informaciones recogidas, organizamos el apartado de acuerdo con las actividades que las originaron, sin intención de jerarquizarlas por nivel de importancia o período de ejecución.

6.4.1. Vivencias sobre las discusiones del grupo investigador

Entre las diferentes innovaciones resultantes de este estudio es posible que una haya sido institucionalizada naturalmente: los encuentros entre las profesoras y los profesores. Recuerdo que estos encuentros surgieron en 2012 (dando origen a este trabajo de investigación),

consolidándose a lo largo del tiempo como un espacio de discusiones y aprendizaje. El NAPSI, por su estructura y finalidad, se convirtió en el lugar formal para estos encuentros por contemplar esta condición en su propio plan de trabajo: “(...) asume la función de promover el acompañamiento del rendimiento académico de los y las estudiantes, y promover encuentros pedagógicos para los ingenieros y las ingenieras docentes” (2012_DC, INV).

Al final de cada encuentro era pautado y consensuado el próximo día de reunión. Además, un día antes les enviaba mensajes por correo electrónico para confirmar la asistencia. Eran pocos los momentos que estábamos todos juntos a la vez. Siempre había un imprevisto que impedía la participación de alguien. No me sorprendía. Sabía que estábamos proponiendo algo nuevo que iba a concurrir con las actividades cotidianas de aquellos profesores y profesoras. No dudaba de la importancia que atribuían a nuestros encuentros, y comprendía ese esfuerzo que para ellos y ellas suponía el participar.

Sentía alegría por poder oír sobre qué piensan de nuestro grupo de trabajo (GT); “Mi participación se ha iniciado en 2012 por invitación (...) juntamente a otro profesorado de la POLI que se había dispuesto a compartir su experiencia, estudiar, aplicar y evaluar diferentes estrategias, instrumentos y métodos de enseñanza y aprendizaje que pudiesen mejorar la calidad de la enseñanza de la POLI (...) en los últimos años nos reunimos regularmente (1 ó 2 veces cada mes) para plantear, actuar e reflexionar sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje utilizadas” (2015_DC, INV).

Hoy es un día que pasará a la historia. Hicimos oficialmente la divulgación, la socialización... yo diría, la consolidación del trabajo del GT para la comunidad POLI. El profesor (...) pidió participar en el grupo y preguntó cómo se podía enrolar a otras personas. Otro profesor comentó: nunca en mi vida he participado de un encuentro pedagógico tan bueno. Nunca he visto a mis amigos ingenieros que se transformaran todos en pedagogos”. (2015_DC, INV)

Cuando pregunté a un alumno del NAPSÍ si conocía alguna iniciativa, por parte de su profesorado, de integración y trabajo en equipo, me dijo: “¿Puedo citar el GT? Es una iniciativa del profesorado que se reunió preocupados con la cuestión de evaluación de su alumnado, como está la cuestión, de traer para acá para socializar...pasé a ver un trabajo en equipo entre profesorado que se preocupa por el alumnado. (2013_DC, INV).

Estas declaraciones dan la pista de que algo se ha iniciado a partir de una demanda antes silenciada (los índices de evaluación de la POLI) y que ha tomado una dimensión importante al centrar la mirada de algunas personas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para nosotros, aquellos encuentros se constituían en momentos de integración entre profesorado y alumnado, socialización de experiencias y expectativas. Además, puedo afirmar que se ha constituido como un espacio de formación pedagógica continua. Teníamos esa consciencia. Sabíamos que en cada encuentro aprendíamos algo nuevo con los intercambios de experiencias; con los diálogos teóricos; con las resoluciones de los pequeños problemas que surgían y con las propuestas generadas por esta investigación. Una cosa parecía cierta: la experiencia había sido rica para nosotros porque fortaleció nuestro vínculo, llevándonos a trabajar conjuntamente en otros proyectos.

6.4.2. Ejecución del plan de acción-estrategias e instrumentos utilizados por cada docente

La ejecución del plan se ha concretado de forma diferente para cada una de las personas participantes. Como se ha dicho anteriormente, algunas de las estrategias combinadas ya formaban parte de la práctica de las profesoras y los profesores. Además, después de las discusiones respecto a la práctica de la evaluación desde una perspectiva formativa y emancipadora, creíamos que las estrategias al ser vivenciadas por cada persona asumirían esta misma perspectiva.

6.4.2.1. Diario de campo – autoevaluación

La elección por el uso de esta estrategia por Maite se dió después que yo la describí y después de justificar su importancia para esta investigación. A pesar de ser conocida, la profesora decidió aplicarla por creer que era posible concretar los objetivos definidos: posibilitar el proceso de autoevaluación por parte de cada estudiante al dar la posibilidad de que planteara sus acciones, evaluase continuamente esas acciones planteadas (realizadas o no) y se replantease lo que creyera necesario. Sobre la aplicación de la estrategia, se rescatan registros de voces y apuntes referentes al proceso:

En seguida les presenté mi propio diario de campo. Comenté la importancia que tenía para el desarrollo de la investigación y que reflejaba la perspectiva formativa y emancipadora que seguíamos. Recuerdo que en aquel momento comenté que no podríamos olvidar que los principios teóricos que asimismo lo orientan, y que las decisiones tomadas precisan ser compartidas entre las personas protagonistas del acto educativo. A pesar de haberlo acordado entre todos, percibí que no sería fácil hacer el seguimiento por tratarse de una práctica distinta de todo lo que habíamos hecho a lo largo de nuestra historia profesional. (2014_DC, INV).

Uso de la estrategia del diario de campo para explicar ese proceso de evaluación... creo que el alumnado precisa ser agente activo en el proceso de educación, que es una cosa de la que se habla mucho, pero no solo eso ... en el proceso de la vida en si... él precisa siempre estar revaluando lo que está haciendo. Primero no hay que tener miedo de errar, de hacer aquello y apuntar los pasos que se han tomado (...) cuando me has hablado sobre el diario de campo... me gustó el nombre por lo que conlleva y me hizo recordar cuando usaba esa estrategia como estudiante, lo valor que asume para acompañarnos el desarrollo de nuevo proceso de aprendizaje... y decidí usar esta estrategia (ENT. MAITE).

El primer trabajo ha sido solicitar al alumnado que utilicen el diario como herramienta para reflexionar constantemente, registrar y evaluar lo aprendido durante la elaboración de su proyecto de investigación. (...) se solicitó que hiciesen la entrega de una copia del diario después de tres semanas (...). En el diario, el alumnado debía relatar lo aprendido y las dificultades enfrentadas (...) después de la lectura de los diarios algunas de las principales dificultades y sucesos relatados eran abordados en clase para comentar consejos de cómo podríamos ayudar a resolver los problemas o mejorar nuestras estrategias para plantear futuras acciones. (ENT. MAITE)

Es muy interesante leer [los diarios], para mí es un aprendizaje personal, más que una nota para el alumnado (...) Tienen tareas semanales y ahí cuenta con dos notas... leo, luego en el inicio... les sugiero que todas las semanas o todos los días escriban alguna cosa. Pero, generalmente no lo hacen...solamente lo hacen para entregar la tarea (ENT. MAITE).

En el segundo año de utilización de la herramienta, fui invitada por la profesora para participar en sus clases en dos momentos: presentar el diario de campo al alumnado en el inicio del curso y escucharlos en el momento de la autoevaluación, al final del curso. Por tratarse de una herramienta extraña al campo del conocimiento de las ciencias exactas, las dudas del alumnado estaban relacionadas con su relevancia (para qué hacemos esto) y su construcción (cómo se hace esto). La profesora me llamaba por creer que conseguiría explicarlo mejor usando los conocimientos pedagógicos, que según ella, le hacían falta a ella. Como estrategia evaluativa, el objetivo de su uso seguía siendo el mismo del año anterior: realizar una evaluación periódica del proceso de aprendizaje. La forma, también la misma: después de tres semanas de uso del diario sería solicitada la entrega de una copia para que la profesora siguiera el progreso.

6.4.2.2. Gráfico del desempeño-autoevaluación

Esta estrategia nos fue presentada por el propio Gorka en uno de nuestros encuentros. Nos comentó que la aplicaba hacía un tiempo y creía obtener éxito con ella. Conversamos en aquel momento que podríamos atribuir a esta estrategia una perspectiva formativa y emancipadora y, por tanto, le atribuiríamos como objetivo: posibilitar que al alumnado le acompañase en su proceso de aprendizaje, identificando los aspectos internos y externos que comprometían ese proceso. No era muy diferente del objetivo original: presentar al alumnado las relaciones existentes entre algunos aspectos internos y externos que influyen en el aprendizaje.

Además, mientras conversábamos sobre los principios teóricos que nos orientaban, reflexionábamos sobre las posibilidades que una misma herramienta puede asumir dependiendo de las intenciones que le atribuyamos. Véamos los registros sobre el uso de la herramienta.

El profesor inició su presentación sobre la herramienta de evaluación utilizada por él. Destacó que aplica un cuestionario sencillo con el alumnado al final del semestre lectivo para buscar informaciones referentes a: faltas; motivos de atraso; número de suspensos en la asignatura; horas dedicadas al estudio; si el alumnado está trabajando o no. Con los datos, y al final de la asignatura, elabora gráficos relacionando las variables del desempeño académico del alumnado. Estos gráficos son presentados, a su vez, al alumnado que está iniciándose en la materia, al inicio del semestre posterior. El profesor dice que la idea es llamar la atención para que el alumnado asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje. (AT. 12)

Recuerdo que al escuchar esta declaración respecto al uso de la herramienta me sorprendí positivamente por la actitud del profesor. La sorpresa era descubrir que alguien hacía un estudio (aun cuando fuera con una pequeña muestra) sobre algo que me incomodaba desde la llegada a la POLI: el número excesivo detectado de suspensos. A pesar de haber dejado claro que no se conseguía presentar los resultados al alumnado aún durante el desarrollo del curso, el

profesor había creado un espacio valioso que podía ser redimensionado en la dirección por la que el grupo investigador estaba trabajando.

En un momento de la conversación con el profesor le intenté que percibiera que la herramienta que usaba promovía la autoevaluación y posibilitaba una toma de consciencia, por parte del alumnado, sobre su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. O sea, que era una herramienta que podía asumir la perspectiva formativa y emancipadora. Percibí que le faltaba esta comprensión. Sin embargo, también percibí el cuidado con que usaba las informaciones de forma que quedaba patente el continuo respeto por el alumnado.

Sí... la verdad es que creo que [esta herramienta] acaba siendo de autoevaluación porque tal vez él se reconoce en aquel gráfico, en los semestres anteriores. Cuando presento el gráfico, cada estudiante anota X faltas y reconoce que en aquella asignatura faltó mucho y tuvo un desempeño inferior, quiero que hagan esa reflexión, y sin duda que la hacen. Y el alumnado también cuando mira al gráfico, lo hace así: "no, no quiero ser parte de aquello". Yo percibo que el alumnado empieza a quedarse más preocupado con la propia frecuencia (...). (ENT. GORKA)

Al escuchar esta declaración, comenté con el profesor que esta experiencia podría ser presentada al profesorado del Núcleo Docente Estructurante por los resultados que apuntaban. Uno de los aspectos a ser destacados sería la identificación del alumnado que estaba realizando las prácticas antes del período determinado porque ha conseguido hacer una matrícula indebida. Lo veía como un factor que podría estar relacionado con el alto índice de suspensos y que revelaba una fragilidad en la organización del currículo. Sugerí que podríamos organizar un momento para que también fuese presentada la herramienta a los coordinadores de curso. La necesidad de la presentación se justificaba por saber que los programas pedagógicos de los cursos estaban siendo revisados y esa sería una buena oportunidad de reevaluar el permiso para matricularse en las prácticas.

6.4.2.3. Actividades integradas-evaluación entre iguales

Es importante resaltar que la práctica evaluativa ya desarrollada por Javier presentaba significativos indicios de una práctica de carácter formativo y emancipador, a pesar de que él no la definiese así. Con el uso de estrategias variadas, el profesor intentaba siempre compartir con el alumnado el espacio como protagonista del acto educativo. En verdad, su práctica no se caracterizaba como una 'evaluación entre iguales' como la definimos en el Capítulo 3, sin embargo, puede ser tomada como un acercamiento a este tipo de procesos y sus implicaciones.

De acuerdo con las experiencias por él socializadas, percibí que había una intención de llamar la atención del alumnado en cuanto a su responsabilidad sobre su propia ruta formativa. A partir de mi observación y de las declaraciones del profesor Javier, que presentó algunas de las estrategias evaluativas por él vivenciadas. La primera a ser citada se trató de una herramienta digital que era usada para la creación de un ambiente de interacción y de intercambio de conocimiento entre él y el alumnado.

El profesor (...) sugirió una herramienta que puede ser usada como un portafolio digital: el *PBworks*. Comentó que lo usa y que es una herramienta que permite una interacción con el alumnado cuando tiene que impartir clases a grupos numerosos. Es también una forma de dejar a disposición del alumnado todo el material de la asignatura. Comentó que así el alumnado puede hacer consultas y estudiar a su propio ritmo. (AT 14)

La herramienta *PBworks* tiene el objetivo de que yo les ayude con el planteamiento de las clases (...) pongo todo el material y estímulo para que accedan diariamente o, como mínimo, una vez por semana... estoy con ellas y ellos en clase y allí mismo están accediendo al material... hay actividades extras, ejercicios escolares, el plan de la asignatura, artículos en inglés...cada link se abre para ofrecer un mundo al estudiante. Hay una parte para la recreación. ¡Un hombre no vive sólo de cálculo! Allí hay poesías,

músicas, libros... sólo precisan interactuar. Cada persona recibe una contraseña para eso, sin barrera ninguna. (ENT. JAVIER)

De acuerdo con las declaraciones, con el uso de la herramienta el profesorado estaría compartiendo con el alumnado su perspectiva sobre el desarrollo de todo el planteamiento del curso. Veo algo más que una herramienta para dejar al alumnado solamente informado. Ya que, visto desde la perspectiva formativa y emancipadora, esa iniciativa puede ser una posibilidad para la toma de consciencia sobre el papel de las personas en el acto educativo, como mencioné anteriormente. En la conversación, pregunté al profesor cómo era su día a día. El objetivo era identificar si había de facto una intencionalidad para promover una práctica evaluativa de perspectiva formativa y emancipadora,

Siempre procuro identificar quién tiene más dificultad, si es aquel que falta mucho, o aquel alumno que viene, pero tiene más dificultad en aprender el contenido. Busco la atención de este alumnado (...). Yo combino las estrategias... en la primera clase, el primer día es para presentar el plan de trabajo... presento los objetivos de la asignatura y las formas de evaluación. Allí lo acordamos. Me gusta apuntar... como tengo hechas esas combinaciones, eso tiene un efecto positivo porque ellos se preparan... estudian más... dejo interrogantes abiertos para la clase siguiente... hacen las cosas bien, tienen interés en ganar puntos, y los van desarrollando. (...) ¿En cuánto a técnicas nuevas? No sé porque no soy del área de la pedagogía... hago las cosas muy empíricamente. La última técnica que metí, recientemente, fue la lectura de artículos científicos que deposito en el *site* para que los busquen (ENT. JAVIER).

Para comprender mejor la práctica de este profesorado, no sólo es importante recordar la falta de conocimiento pedagógico, que ya se ha puesto de manifiesto de manera reiterada, sino la inquietud de cambio y mejora de sus prácticas pedagógicas, como mínimo llamaba la atención y ,me llenaban de fuerza y ánimo para seguir trabajando.

6.4.2.4. Diálogo pedagógico-autoevaluación

Llamar a una estrategia 'diálogo pedagógico' es un intento por definir un conjunto de prácticas evaluativas usadas por Aitor. Desde nuestro primer encuentro, este profesor llama la atención del grupo por la importancia que le da a considerar el perfil del alumnado a la hora de evaluar su aprendizaje. Siempre presentó una preocupación especial por el desempeño académico del estudiante que necesitaba trabajar y compaginar los estudios, al punto de sugerir que creásemos un proyecto. Tenemos algunos registros relevantes:

El profesor (...) sugiere la creación de una base de datos informatizada con informaciones referentes al perfil del alumnado. Creía que se podría divulgar conjuntamente con el profesorado, informaciones sobre las condiciones de las y los estudiantes. Argumentó que así el profesorado no usaría estrategias evaluativas que perjudicasen a quienes no consiguen ser puntuales debido al empleo. (AT. 03)

Percibí que el perfil del alumnado llama la atención del profesor (...). En diversas ocasiones conversamos sobre la importancia de investigar sobre el tema. Él argumenta que somos una institución pública y que por eso debemos ofrecer condiciones para que cualquier estudiante consiga estudiar. Además, no está de acuerdo en que el alumnado se inicie en las prácticas remuneradas antes del período correcto, ya que cree que no se puede negar que hay quienes necesitan el dinero. Para el profesor (...) el alumnado que necesita trabajar no es atendido en sus necesidades de aprendizaje. (2013_DC, INV.).

De acuerdo con este profesor, todas las estrategias evaluativas que utilizaba atendían a las condiciones de aprendizaje del alumnado. Decía no poder definir una única estrategia sin conocer al alumnado y, por tanto, promovía una conversación con todos en el primer día de clase para compartir el planteamiento del programa del curso. Este diálogo empezaba por la definición del perfil del alumnado de aquel período (si trabajaba o hacia prácticas), para después combinar las estrategias que serían utilizadas.

Cada persona, cada profesor por su experiencia de vida, monta de alguna forma su metodología (...) ¿La mía? Uso de lo emocional. Llego a clase y pregunto al alumnado cuál es el motivo que los lleva allí. Voy conversando y voy empezando a descubrir cuál es la dificultad (...) intento llegar al alumnado para decir: “también fue igual en mi caso, también tuve mis dificultades (...) ¿Por qué no podemos construir una forma de crecer juntos? (...) (ENT. AITOR).

Creo que de acuerdo con esta declaración el profesor justifica la metodología por él utilizada: aquella que atiende a la necesidad del aprendizaje del alumnado. Desde el principio de nuestros encuentros se intentaba fomentar el uso de una estrategia única para todos. Sus observaciones siempre pertinentes, provocaban en el grupo reflexiones relacionadas con las condiciones económicas y emocionales del alumnado frente a la metodología utilizada por el profesor. Cuando conversábamos sobre los principios teóricos que orientaban nuestro trabajo, este profesor (Aitor) señalaba siempre que lo más importante era respetar la historia de vida de cada persona, sin saber cuál era la teoría que podía justificar esa actitud.

6.4.2.5. Proyectos-evaluación entre iguales

Cuando oí por primera vez la metodología evaluativa llevada por Nerea pregunté por qué los demás no hacían lo mismo, considerando que la ingeniería era una profesión práctica. Durante la socialización de su propuesta fue posible definir un objetivo (un tanto pretencioso, tal vez): promover el protagonismo de las y los actores implicados en el acto educativo y en la toma de decisiones en cuanto al programa de contenidos a ser desarrollado en función de la elaboración y aplicación de sus proyectos. Sobre el desarrollo de su estrategia, la propia profesora comenta,

Creo que la forma de evaluar no debería ser solamente una prueba. Creo más en un proyecto continuo que en una prueba (...). En mi asignatura, trabajo a través de un proyecto los elementos que estudiamos. Creo que el alumnado estará más preparado (...)

si tú haces una prueba con cinco cuestiones; tres teóricas y dos prácticas, normalmente el alumnado memoriza la teoría. Si tu haces un proyecto, el alumno desarrolla la teoría... es más eficaz. Se le hace al alumnado pensar. (ENT. NEREA)

Trabajé intentando que viesen un proyecto construido en realidad. Cuando iba a empezar un asunto nuevo, mostré (...) como quedaría listo en realidad. Percibí la dificultad que tenían de raciocinio espacial (...) les llevé a la plaza y pedí que hiciesen un croquis. De vuelta a clase, formaron grupos para que uno evaluase el trabajo del otro y después juntos produjeron un único croquis. Después les enseñé uno para que nuevamente evaluaran lo que habían hecho. Pedí que observasen los detalles y los comparasen. Dejé que hablasen libremente. (ENT. NEREA)

A pesar de parecer necesario el uso de metodologías que promuevan la práctica, para esta profesora la experiencia es una acción innovadora. Me parecía que hacía un esfuerzo por superar algunos desafíos, como por ejemplo, lo de permitir que el alumnado evaluase a sus pares y se autoevaluasen. Esta profesora, así como los demás, estaba en lo cierto sobre lo que no quería en sus clases, a pesar de no saber fundamentar teóricamente las estrategias que usaba. Incluso con nuestras conversaciones, les parecía difícil comprender los principios que deberían orientar sus estrategias evaluativas que percibía como innovadoras para el contexto de investigación.

6.5. El impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria a través de los cuestionarios

Visto que en el epígrafe anterior nos dedicamos a describir la implantación de las prácticas evaluadoras por parte de las profesoras y los profesores integrantes del grupo, ahora se van a identificar los efectos de los cambios de dichas prácticas sobre las personas implicadas: profesorado y estudiantes. Como describo en el Capítulo 5, para la identificación de los efectos

de los cambios, utilizamos dos recursos contruidos por el propio grupo: el cuestionario y las hipótesis-acción. A continuación se registran algunos apuntes sobre estos recursos.

- Sobre las hipótesis en el Capítulo 5- describimos los procedimientos metodológicos que usaríamos en esta investigación justificando allí las fases que serían desarrolladas. En la segunda fase, mientras identificábamos nuestras preocupaciones temáticas, también esbozamos algunas 'respuestas provisionales', también llamadas 'hipótesis-acción'. Comprendemos, de acuerdo con Serrano y Martín (1992), que se tratan de simples 'conjeturas', respuestas temporales que nos sirvieron de 'punto de partida' en dirección a la acción que iba a ser puesta en práctica. Siendo así, optamos por presentar los resultados identificados en los cuestionarios a partir de las siguientes hipótesis-acción, sin perder de vista que éstas hacían alusión a los principios que orientan una práctica evaluadora de perspectiva formativa y emancipadora:

Hipótesis 1 - la metodología de la evaluación del aprendizaje desarrollada en la Escuela es construida por las personas implicadas en el acto educativo.

Hipótesis 2 - la formación pedagógica continua del profesorado influye en la creación de nuevos contextos de aprendizaje y de evaluación.

Hipótesis 3 - la implantación de nuevas prácticas de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador es el resultado del estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas referentes a este enfoque.

Hipótesis 4 - la implantación de prácticas evaluativas de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador afectan al desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas en el acto educativo.

- Sobre el cuestionario – ha sido construido para contribuir a un doble propósito: ha sido

utilizado como instrumento para la primera edición de la puesta en práctica del *sistema informatizado de evaluación institucional* (acción referenciada en la fase II de esta investigación) y también para la recogida de información resultante de la puesta en práctica de las actividades evaluadoras. Con estos propósitos, el cuestionario fue dirigido al alumnado del profesorado participante, mientras se implementaba la metodología de evaluación de aprendizaje planteada.

La herramienta fue aplicada al alumnado de estos profesores y profesoras, de diferentes semestres lectivos y cursos (Civil, Mecánica, Electrónica, Electrotécnica, Computación, Telecomunicaciones, Control y Automoción). Como se ha descrito en el Capítulo 5, la validación y aplicación del cuestionario ha obedecido a todos los cuidados exigidos para este propósito. En la Tabla 6.31. presentamos los datos síntesis referentes al número de respuestas. Sobre el perfil del alumnado participante, este fue explicitado en la Tabla 5.9 (Capítulo 5).

Tabla 6.31

Presentación síntesis de respuestas del alumnado por profesorado

Profesorado	Sexo			Total de respuestas
	F	M	NR	
Nerea	30	62	3	95
Maite	4	22		26
Aitor	6	24	1	31
Javier	10	12		22
Gorka	37	65	1	103
Total				277

Notas: Nerea y Gorka son docentes del mismo alumnado en días y horarios diferentes.

^a NR = no respondió

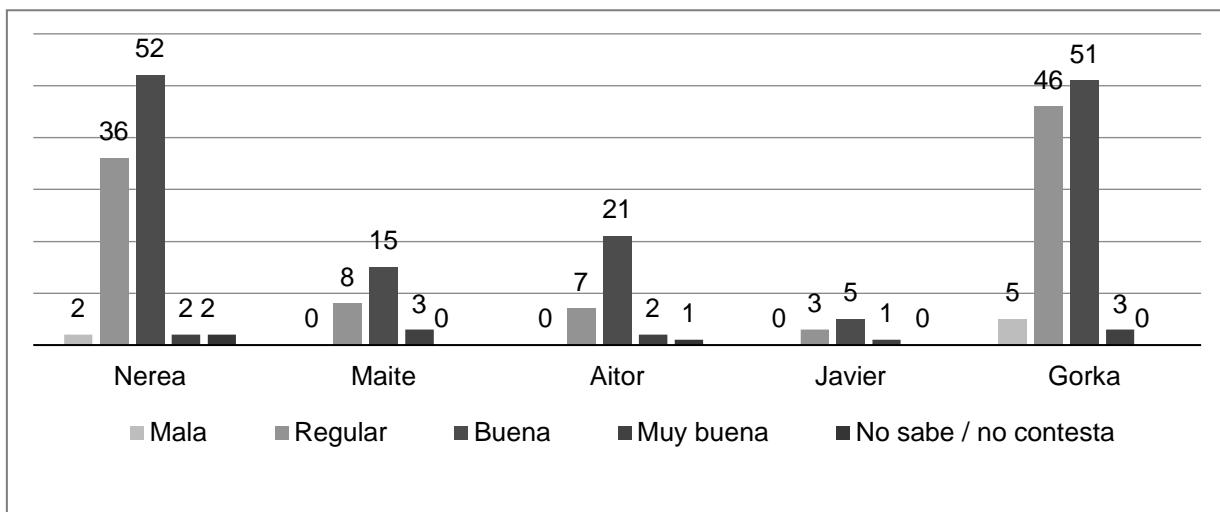
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a estos primeros datos y como ya se ha señalado en otras ocasiones, no he encontrado estudios significativos respecto al perfil del alumnado de la POLI. Sin embargo, en la comunidad académica o en la literatura sobre estudios de docencia respecto a la ingeniería advierten/confirman que los hombres son mayoría aunque cada vez la presencia femenina se está haciendo notar más.

La Figura 6.32 corresponde a una cuestión relacionada con la calidad del profesorado de la Escuela. Como aplicamos el cuestionario al alumnado del profesorado de nuestro grupo investigador, usamos sus nombres (que en este texto son ficticios) para identificar sus respectivos grupos-clases. Es importante resaltar que el total de 277 respuestas no se corresponden con el número exacto de estudiantes porque 95 respondieron dos veces por estar en las clases como estudiantes de Nerea y de Gorka, en días y horarios diferentes.

Figura 6.32

Respuesta del alumnado sobre la calidad de la docencia del profesorado



Fuente: elaboración propia

Un análisis rápido de la Figura 6.32 apunta a la equivalencia en cuanto a la opinión de la mayoría de estudiantes sobre la calidad de la docencia del profesorado de la Escuela. La variable ‘buena’

concentra la mayoría de las respuestas en cada uno de los grupos-clases. La segunda opción más puntuada califica al profesorado como 'regular'. Como se ha dicho anteriormente, a pesar de que Gorka y Nerea compartieran los mismos grupos-clases, aplicamos los cuestionarios dos veces y de acuerdo con los horarios de sus respectivas clases. Los datos obtenidos resultaron muy interesantes en los debates mantenidos en nuestros encuentros.

Por solicitud del grupo, antes de conversar colectivamente sobre los resultados del cuestionario, hicimos un análisis respecto al grupo-clase de cada profesor. Respeté la decisión y comprendí que era una oportunidad valerosa de profundizar en algunos aspectos, principalmente con los de Nerea y Gorka por presentar resultados diferentes. (2015_DC.INV).

Sabíamos que diversos temas extraídos de aquellos datos podrían generar otros instrumentos de indagación y otras investigaciones futuras. Nos cuestionamos, por ejemplo, si el alumnado confería el mismo significado que el profesorado: ¿Qué es la calidad docente? ¿En función de qué criterios juzga el alumnado? De ahí que, en aquel momento, creímos importante que cada uno de nosotros conversara en sus respectivas clases sobre las expectativas de ser docente' y sobre 'qué es lo que hace de una persona que sea buena docente'.

6.5.1. La metodología de evaluación de aprendizaje desarrollada en la Escuela ha sido construida por las personas implicadas en el acto educativo

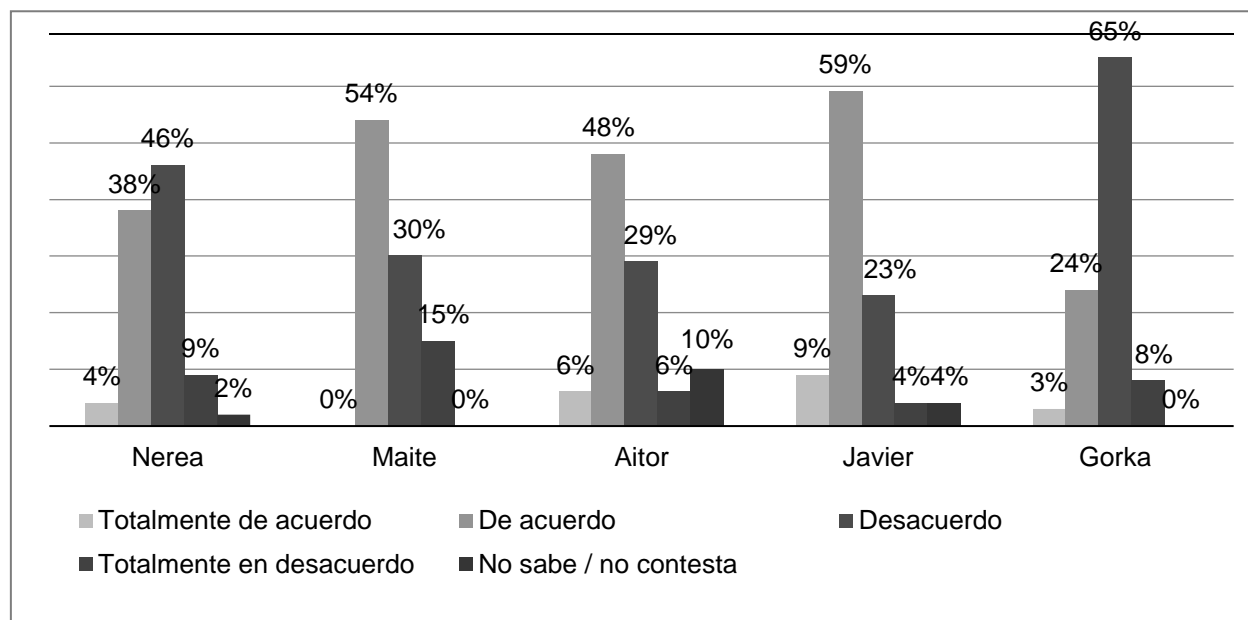
Además de decidir por dónde iba a dirigirse el desarrollo de esta investigación, decidimos también cuál iba a ser el aporte teórico que nos sustentaría. Eso significa que las hipótesis-acción elaboradas por el grupo resultaron de la comprensión de los principios que orientan la práctica de la evaluación formativa y emancipadora. Como ya fue discutido en el Capítulo 2, uno de estos principios está relacionado con la actuación de las personas implicadas en el acto

educativo. Además de justificar la construcción de nuestra primera 'respuesta provisional', fue también el punto de partida para la elaboración de las primeras tres cuestiones aquí representadas en las Figuras 6.33, 6.34 y 6.35.

Con respecto a si se comparten libremente las ideas y los materiales pedagógicos entre el profesorado y el alumnado, en las respuestas de 95 estudiantes de Nerea se manifestaron negativamente en cuanto a la acción de la profesora y en cuanto a que compartiera con el alumnado ideas y materiales pedagógicos de forma libre (Figura 6.33). Un índice o porcentaje del 56% señaló que difiere de la afirmación. Recuerdo una declaración de esta profesora al señalar su reconocimiento sobre la importancia de compartir con el alumnado las decisiones respecto a las estrategias evaluativas. Resalto, también, que siempre nos presentó su preocupación en desarrollar una práctica de acuerdo con las condiciones de aprendizaje del alumnado, destacando que no se trataba de una acción fácil debido a la falta de experiencia con esta práctica. O sea, el cambio educativo es el resultado de un proceso que se concreta lentamente porque implica diferentes aspectos que necesitan ser considerados.

Figura 6.33

Estudiantes y profesorado comparten libremente las ideas y materiales pedagógicos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las respuestas de 26 estudiantes de Maite, se manifestaron de forma interesante: un porcentaje del 54% apuntó que estaban ‘de acuerdo’. Además, la suma de quienes apuntaron desacuerdo fue del 46,2%, sugiriendo un resultado equilibrado. Las diferencias de opiniones también se manifiestan en 31 estudiantes de Aitor. A pesar de que casi la mitad (48%) se perciben compartiendo libremente los materiales y las ideas con el docente, el 10% de la clase no quiso opinar.

En los casos de Javier y Gorka los números son más reveladores del pensamiento de su respectivo alumnado. 22 estudiantes de Javier parecían tener claro su protagonismo en el acto educativo: la suma de los ‘de acuerdo’ es del 68%, a pesar de no haber aquí la intención de menospreciar el 27% que está en desacuerdo o disiente, y el 4% que no quiso opinar. El 73% de 103 estudiantes de Gorka señalaron su percepción de no compartir las ideas y materiales con el profesorado, mientras el 27% está de acuerdo con esta afirmación. Hay que señalar que todas

las personas opinaron, considerándolo un dato importante por representar la disposición del alumnado en participar en el proceso evaluativo. Se recoge un registro sobre esta cuestión en el diario de la investigadora:

la clase del profesor Gorka fue de todas la más receptiva al cuestionario. Varios estudiantes expresaron verbalmente la satisfacción en participar de este proceso. Dos preguntaron sobre la posibilidad de convertirlo en una práctica continua. Otro me preguntó lo que haríamos con los resultados, sugiriendo que fueran accesibles al alumnado. Hubo un alumno con más edad que los demás, que se decía satisfecho por la oportunidad de poder opinar sobre la 'práctica docente' de este profesor. Siguió comentando que la Escuela debería considerar la evaluación como una práctica obligatoria porque algunos profesores precisaban oír la opinión de los alumnos, "tanto las malas cuanto las buenas". (2015_ DC.INV).

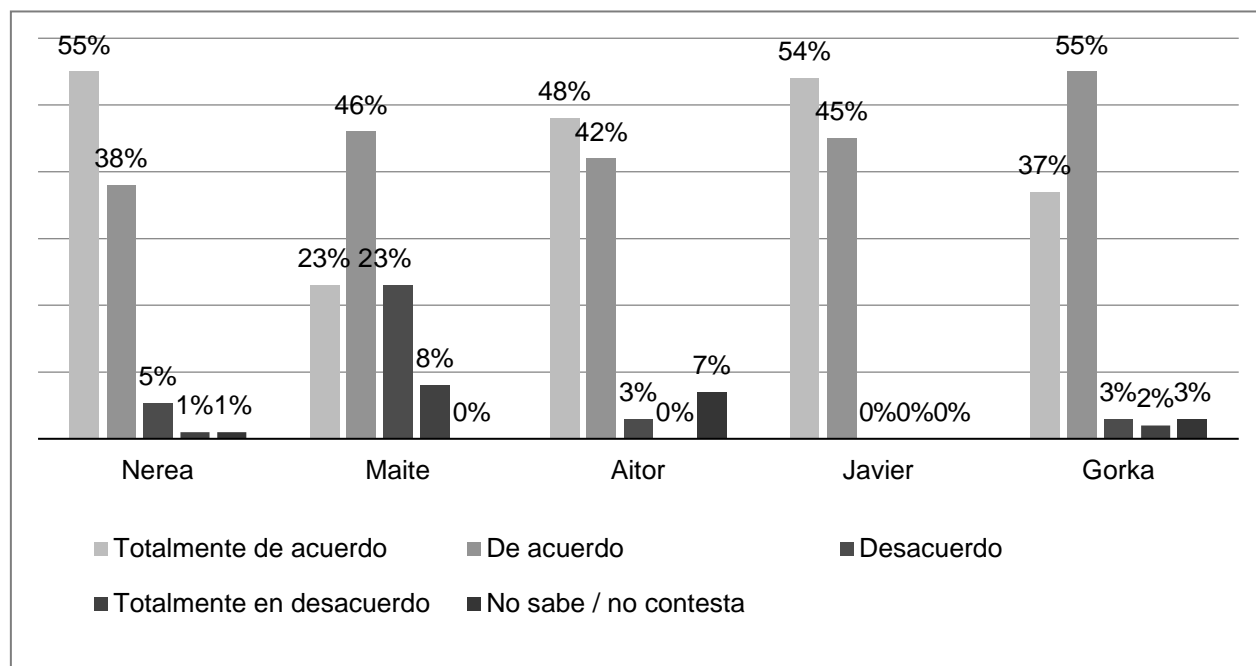
Cuando pensamos en la cuestión representada en la Figura 6.34, y relacionada con la presentación de la asignatura al alumnado, hacíamos referencia a una acción que debía ser un acto natural por parte del profesorado: la presentación del programa de la asignatura. A pesar de ser algo indiscutible, precisábamos saber qué pensaba el alumnado de esta cuestión, porque nos ayudaría a confirmar o no, la hipótesis que había orientado la misma. Los números son bien precisos indicando que los cinco profesores hicieron la presentación de los programas. Merecen que se destaquen los resultados presentados por el alumnado de Javier, que por unanimidad mostraron su acuerdo con la afirmación, y de Maite que presenta un sumatorio de un 31% del alumnado en desacuerdo.

En las conversaciones con la profesora Maite, reflexionamos sobre el resultado referente a la segunda cuestión. Algunas hipótesis fueron creadas para justificar estos datos: muchos alumnos, por no llegar de forma puntual a la clase, el alumnado tampoco se preocupaba por conocer las informaciones del profesorado sobre la asignatura; el alumnado con un histórico de suspensos también es quien no busca estas informaciones;

y desgraciadamente, no utilizan el *site* institucional para buscar las informaciones necesarias para su formación. De cualquier forma, llegamos a la conclusión de que hacía falta abrir más espacios para conversar con la clase sobre el programa. (2015_DC.INV)

Figura 6.34

Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase

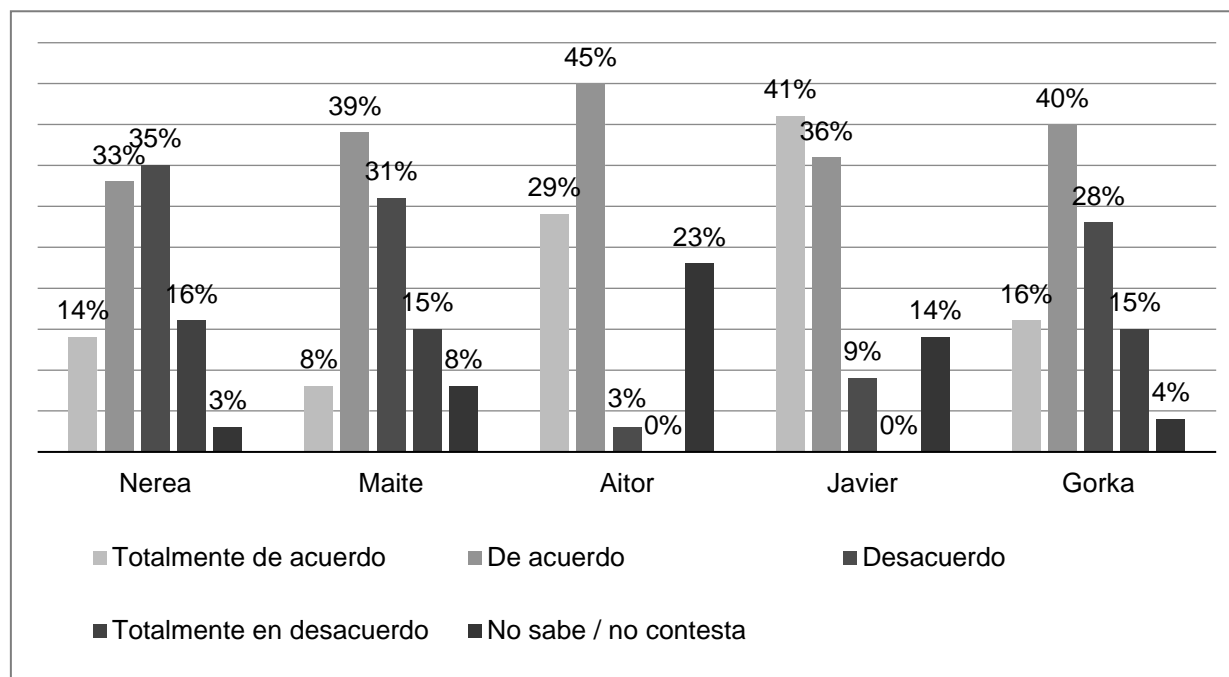


Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.35 representa una cuestión que para nosotros complementaba las informaciones con respecto a la comunicación entre profesorado y alumnado sobre la metodología evaluativa vivenciada por cada grupo, ya que tiene que ver con la negociación de la evaluación entre profesorado y alumnado. Maite y Nerea comparten el mismo valor en la suma de los que están ‘de acuerdo’, 47%. Sin embargo, divergen en cuanto al sumatorio de los ‘desacuerdos’: para Nerea, hay un 51% de desacuerdos con 3% de abstención; mientras para Maite, tiene un 46% de desacuerdos, con 8% de abstención.

Figura 6.35

Profesor(a) negoció con el grupo al inicio del curso los tipos de actividades evaluativas.



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al profesorado, el 74% del alumnado de Aitor está de acuerdo con la afirmación. En el caso de Javier, el 77% está de acuerdo con la afirmación y en el caso de Gorka, el 56% muestra su acuerdo, resaltando el 43% que estaba en desacuerdo. Sobre esto, encontramos un registro en el diario de la investigadora,

En conversaciones informales con el alumnado del NAPSI escucho cosas interesantes. Son pequeños indicios de que existe aquí en la POLI un profesorado que se está implantando en prácticas evaluativas basadas en el diálogo. A pesar de no pactar las estrategias evaluativas que serán utilizadas, para promover una conversación sobre el desempeño de la clase: “en estas dos semanas pasé a ver una preocupación por parte del profesor (...) con relación a nuestro mal desempeño. Él llegó y preguntó: ‘¿Que ha ocurrido? Me ha extrañado. Una clase tan interactiva, tan participativa ¿Qué pasó? Él

conversó mucho con nosotros y decidió rehacer la prueba. ¡Nunca había visto eso!”

(2015_ DC.INV)

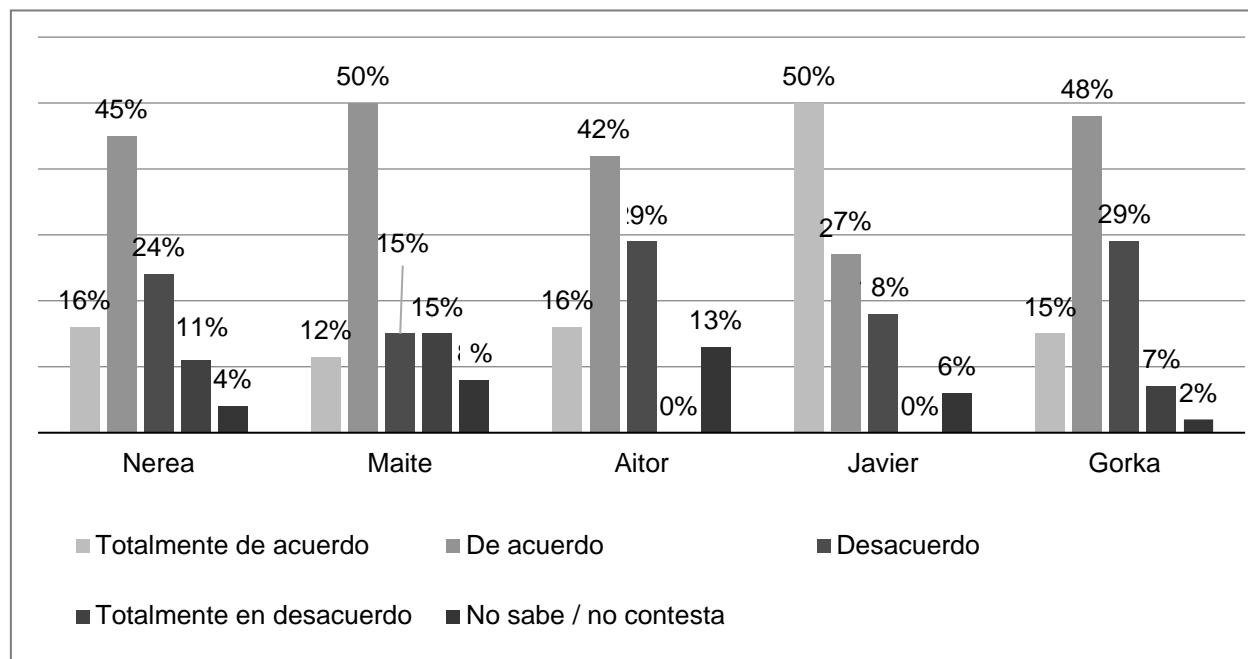
6.5.2. La formación pedagógica continua del profesorado influye en la creación de nuevos contextos de aprendizaje y de evaluación

Los estudios que hicimos sobre la práctica docente nos confirmaron la importancia de la formación pedagógica continua del profesorado universitario. Ese es un tema importante para esta investigación porque comprendemos que es necesario el ejercicio de una práctica evaluativa coherente con la perspectiva que se ha descrito en el Capítulo 2. Por esa razón, la segunda hipótesis que creamos orientó las dos cuestiones siguientes.

Al elaborar la cuestión representada en la Figura 6.36, consistente en si el profesorado utilizaba diferentes estrategias para motivar la participación del alumnado en las clases, creíamos que la implantación de diferentes estrategias motivadoras sería la resultante de la participación del profesorado en cursos o encuentros de formación pedagógica.

Figura 6.36

Profesor(a) utilizó diferentes estrategias para motivar la participación de los estudiantes en clase

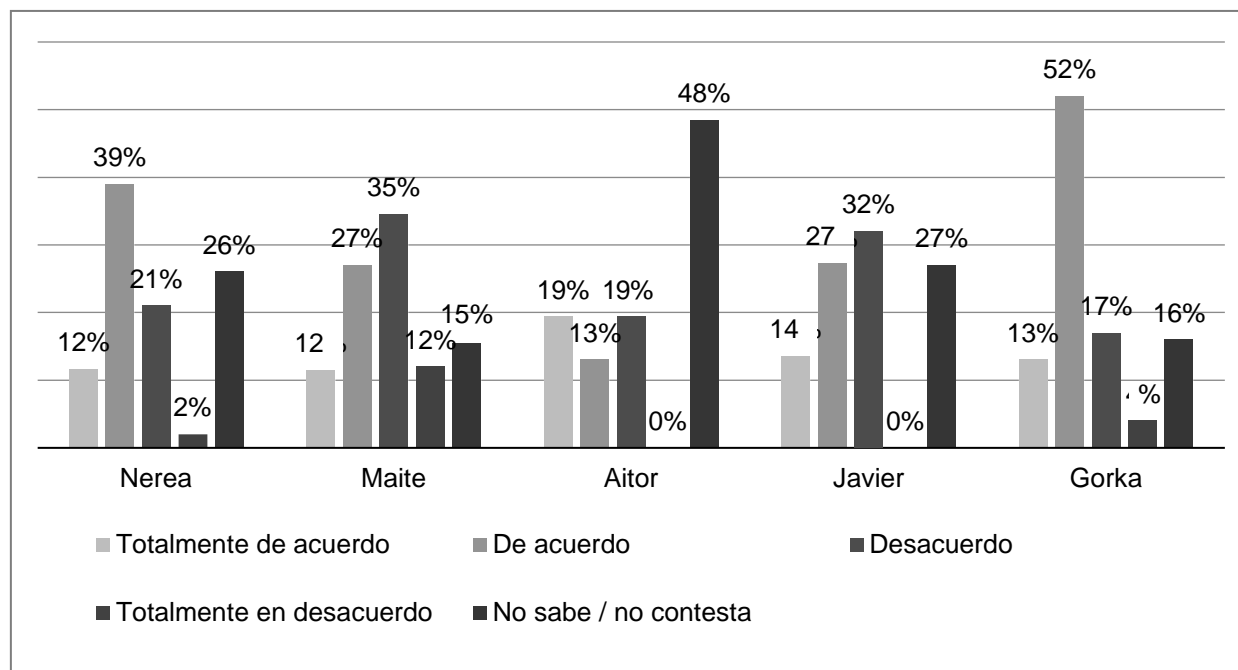


Fuente: elaboración propia.

Esta parece ser la cuestión donde visiblemente existe una representación significativa de quienes están 'de acuerdo': ya que en todos los grupos-clase el porcentaje está por encima del 55%. Además, los porcentajes de los 'desacuerdos' son tomados por nosotros como indicios importantes para la mejora, llamándonos la atención la intensificación de los estudios y esfuerzos de cada persona.

Figura 6.37

Profesor(a) suele expresar cambios resultantes de su participación en cursos o encuentros de formación pedagógica.



Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.37 tiene que ver con los cambios resultantes de su participación en cursos y representa las diferentes manifestaciones del alumnado y del profesorado del grupo. A pesar de saber que la cuestión podría no ser comprendida, el grupo asumió el riesgo para validar la importancia de compartir con el alumnado los conocimientos aprendidos en los encuentros de formación pedagógica. Además, como ya se ha señalado, este cuestionario inauguró la implantación del sistema informatizado de evaluación institucional pensado por el grupo. Siendo así, recurrimos a diferentes tentativas para identificar el clima de colaboración existente en la Escuela.

Un dato interesante y común a todos está en el porcentaje de abstención que se presenta

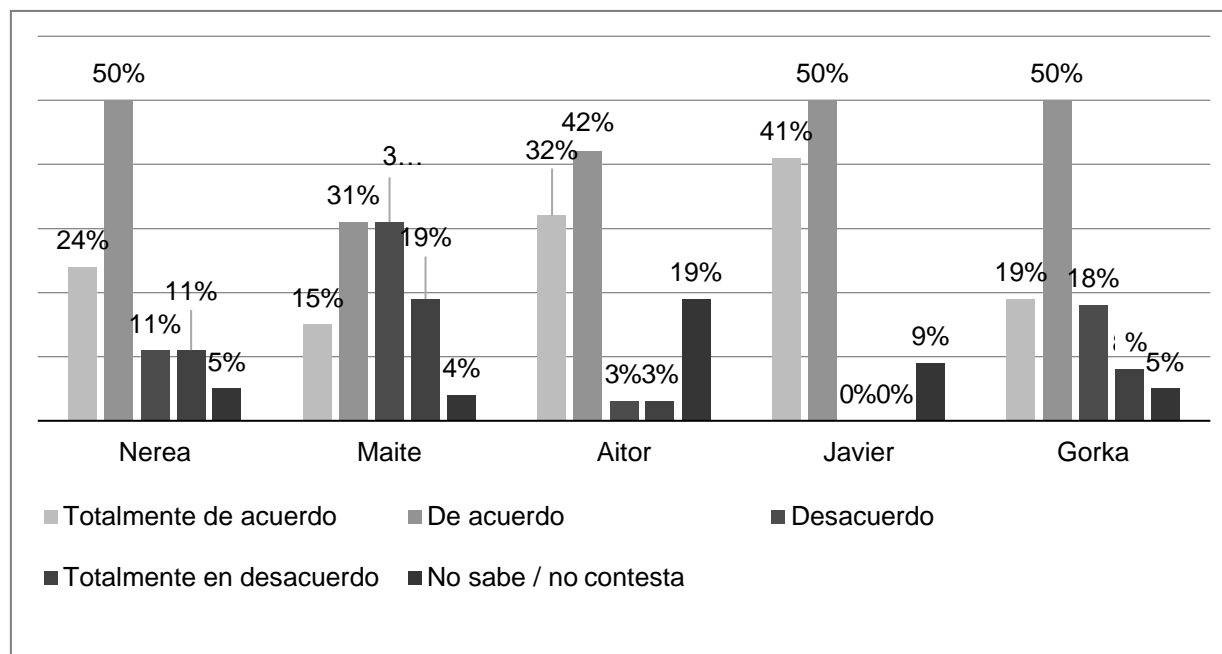
bien diferente de las figuras anteriores. Los números representan la constatación de que una parte del alumnado no quiso opinar, principalmente el alumnado de Aitor (48%). Sin embargo, también son destacables los datos referentes a quienes están 'de acuerdo': el 51% en el caso de Nerea; el 39% en el caso de Maite; el 32% en el caso de Aitor; el 41% en el caso de Javier; y el 65% en el caso de Gorka.

6.5.3. La implantación de nuevas prácticas de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador es el resultado del estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas referentes a este enfoque

Esta hipótesis-acción revela nuestra búsqueda por saber si los encuentros y estudios que estábamos realizando habían impactado en la implantación de prácticas evaluativas, y si esas prácticas podrían definirse de carácter formativo y emancipador. Esta expectativa orientó las tres cuestiones aquí representadas por las Figuras 6.38, 6.39 y 6.40.

Figura 6.38

Profesor(a) se dispuso a adecuar los ejercicios evaluativos a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes

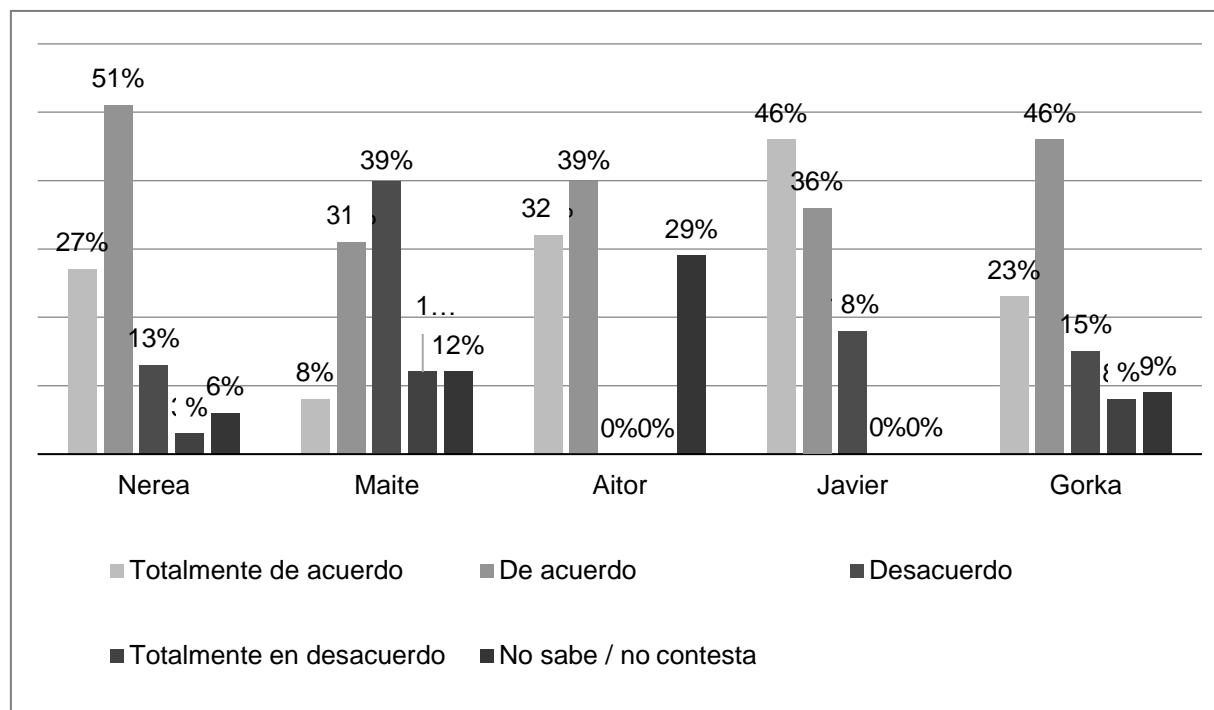


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la condición de aprendizaje del alumnado es un principio inherente a la práctica evaluativa formativa y emancipadora. Ese principio orientó la cuestión representada en la Figura 6.38, relativa a si el profesorado ha adecuado los ejercicios de evaluación a las necesidades de aprendizaje del alumnado. La observación de los datos sugiere que el alumnado reconoce que el profesorado busca adaptar los ejercicios evaluativos a sus respectivas condiciones de aprendizaje. Destacamos los resultados de quienes están ‘de acuerdo’ en el caso de Nerea (74%), Aitor (74%), Javier (91%) y Gorka (69%). Y señalamos los datos del grupo-clase de Maite por el equilibrio de opiniones entre quienes están ‘de acuerdo’ (46%) y quienes están en ‘desacuerdo’ (50%), que ha manifestado el alumnado.

Figura 6.39

Profesor(a) utilizó la comunicación de los resultados y análisis de errores y aciertos como recurso para la evaluación del aprendizaje del grupo



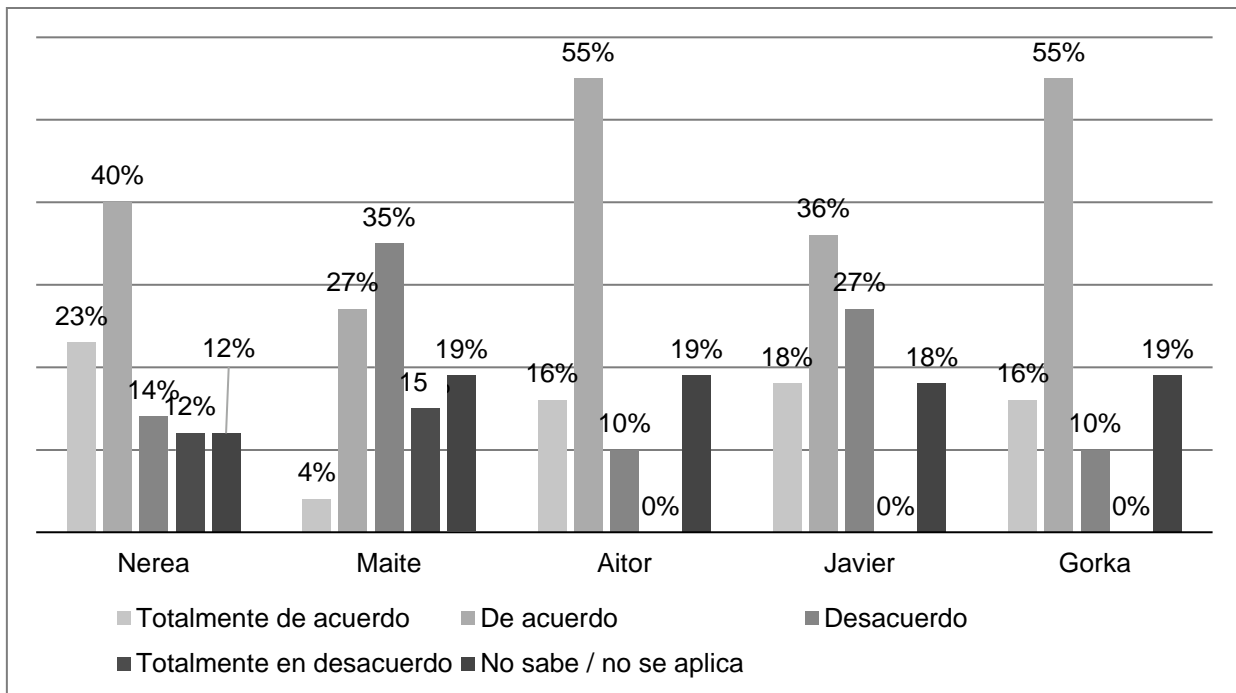
Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.39 rescata un principio defendido por el paradigma de la evaluación emancipadora (Saul, 2010): donde profesorado y alumnado son protagonistas del acto evaluativo y precisan asumir la responsabilidad respecto a la mejora del aprendizaje del grupo. Los datos representan diferentes opiniones en cuanto a la cuestión planteada. Si sumamos los datos de quienes están 'de acuerdo' tenemos un dato por encima de los 65% en todos los casos: Nerea (78%), Aitor (71%), Javier (82%) y Gorka (69%). En cuanto a Maite, el porcentaje de quienes están 'en desacuerdo' (51%) señala una realidad que necesita ser investigada por nosotros al estar en la búsqueda de un cambio para nuestra cultura evaluativa. Estos datos llaman nuestra atención por la importancia de establecer un espacio institucionalizado de estudio sobre el tema de forma que podamos autoevaluarnos sistemáticamente.

La Figura 6.40 representa una de las cuestiones fundamentales en la práctica evaluativa formativa y emancipadora: la autoevaluación, esto es, si el profesorado estimula la autoevaluación en sus estudiantes. La toma de decisiones por las personas implicadas en el acto educativo es efectiva en la medida que estas personas estén comprometidas con su propio proceso de formación, sometiéndose a una constante autoevaluación. Siendo así, los datos presentados no sorprenderán al grupo por saber que se trata de una práctica que siempre fue relegada por la propia estructura del sistema educacional brasileño. Desde el principio de los encuentros conversábamos sobre la importancia de la autoevaluación y de qué forma podríamos estimularla junto con el alumnado. A continuación se recoge un registro sobre esta cuestión en el diario de la investigadora,

Figura 6.40

Profesor(a) estimula la práctica de la autoevaluación por parte del estudiante



Fuente: elaboración propia.

Hoy conversé con el profesor Javier sobre los resultados de los cuestionarios. En el punto referente a la autoevaluación, comentó que estimula la autoevaluación cuando proporciona la autocorrección de un ejercicio en clase: “entrego los ejercicios realizados por cada uno, hago la corrección en el pizarrón pidiendo que miren sus propios ejercicios y después apunten las notas que creen merecer”. A pesar de reconocer que se trata de una experiencia primaria, sabemos que es una iniciativa innovadora para el contexto de la escuela. El profesor también comentó que no cree que el alumnado se autoevalúe sin su provocación directa. (2015_DC.INV)

6.5.4. La implantación de prácticas evaluativas de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador afecta el desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas en el acto educativo

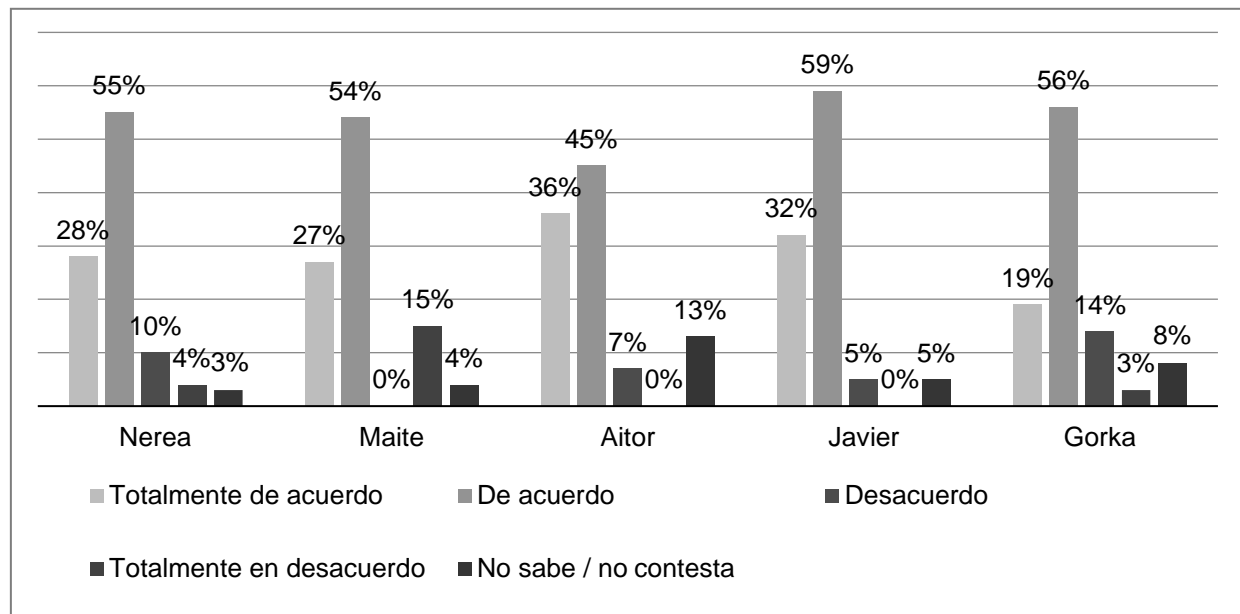
Los estudios que realizamos sobre el paradigma emancipador nos permitieron comprender que la práctica evaluativa formativa y emancipadora promueve cambios en el desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas. Eso ocurre cuando los principios definidos por este paradigma se concretan provocando cambios en las relaciones y actitudes de estas personas, conforme se describe en el Capítulo 2.

Rescatando algunos aportes de la literatura consultada, encontramos las contribuciones de Abramowicz (1998) cuando afirma que, cuando la práctica de la evaluación se vuelve formativa, ésta asume un sentido interactivo, cualitativo y compartido posibilitando que las personas participantes del proceso dialoguen con autonomía y criticidad, con vistas a la emancipación. Cuando una persona que es ingeniera y profesora se propone desarrollar una práctica evaluativa desde esta perspectiva hace posible que se produzca un cambio en la trayectoria formativa y profesional.

Uno de los principios del paradigma emancipador se refiere a la autonomía de cada estudiante, y la pregunta representada en la Figura 6.41 tiene que ver con que si el profesorado estimula la autonomía de sus estudiantes. La promoción de esta autonomía está directamente relacionada con una práctica pedagógica que define el diálogo respetuoso como eje del proceso educativo. Fue a partir de esta perspectiva que buscamos saber la opinión del alumnado. Una mirada sobre los datos revela que todos los grupos-clases señalaron estar de acuerdo con la afirmación: el porcentaje está por encima del 50%. Este es un dato interesante cuando es comparado con los datos anteriores ya que sugieren que el alumnado lo mismo confirma su autonomía, como niega la existencia de intercambios de ideas y materiales entre el profesorado y el alumnado.

Figura 6.41

Profesor(a) estimula la autonomía de los y las estudiantes

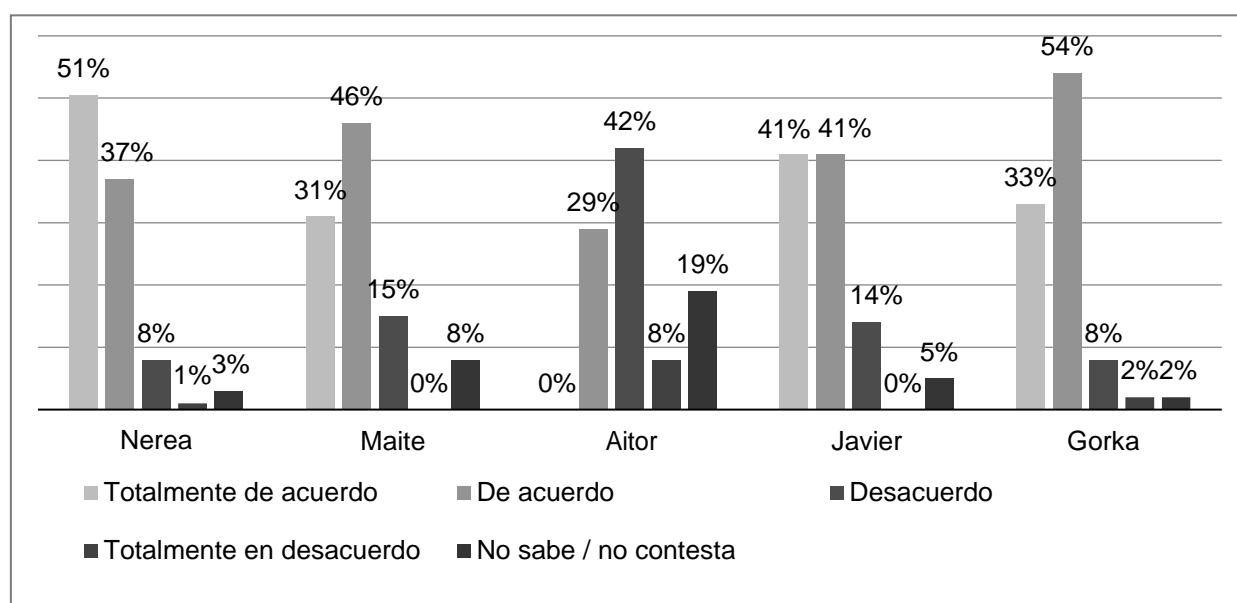


Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.42 refleja si el profesorado estimula la realización de actividades en equipo dentro y fuera de la clase, y fue pensada por el grupo para conocer la opinión del alumnado sobre la participación en los trabajos en equipo motivados por el profesorado. Fue diferente de los demás, el grupo-clase de Aitor que reveló estar en desacuerdo con la afirmación en un 50%. También es de ese grupo-clase el mayor porcentaje de abstención (19%). En cuanto a los otros docentes, un rápido vistazo revela que el alumnado reconoce la realización de actividades en equipo motivadas por el profesorado.

Figura 6.42

Profesor(a) estimula la realización de actividades en equipo, dentro y fuera de clase



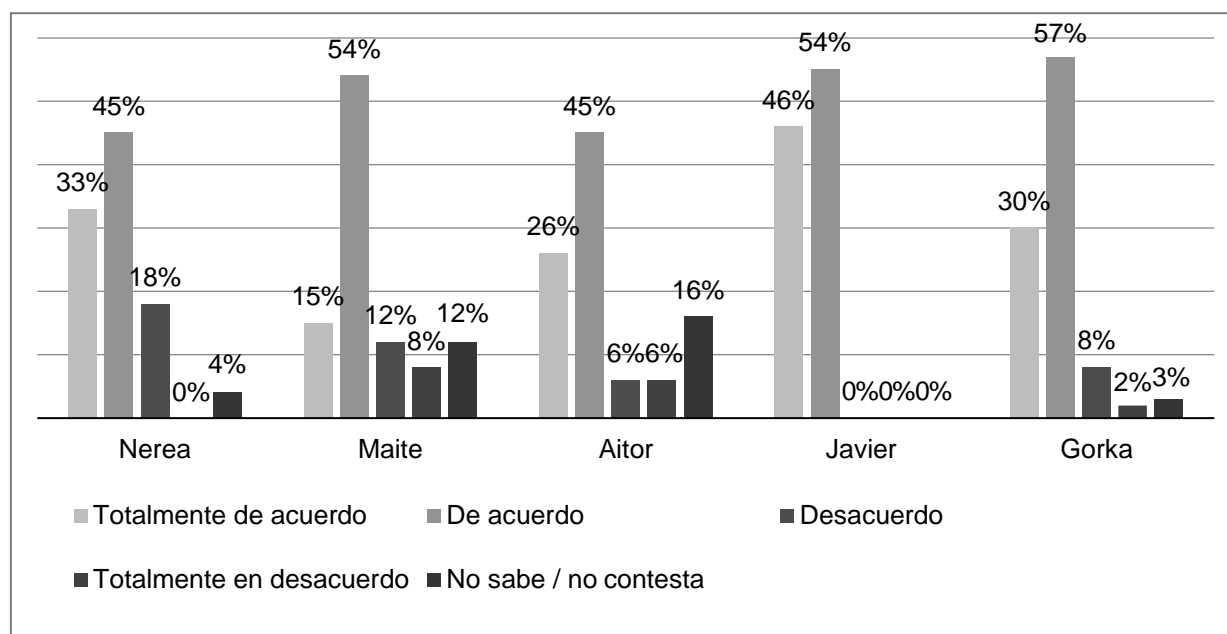
Fuente: elaboración propia.

La cuestión representada por la Figura 6.43, referente a si el profesorado está accesible cuando es necesario, fue pensada en función del principio que caracteriza a una práctica evaluativa formativa: que sea compartida entre las personas implicadas en el acto educativo. Eso ya lo hemos afirmado en varias ocasiones con anterioridad. De acuerdo con la Figura 6.43 vemos que

el alumnado ha comprendido la cuestión y se ha manifestado de acuerdo con la afirmación. Aquí merece la pena destacar el grupo-clase de Javier por estar de acuerdo por unanimidad con esta afirmación.

Figura 6.43

Profesor(a) está siempre accesible cuando se le necesita



Fuente: elaboración propia.

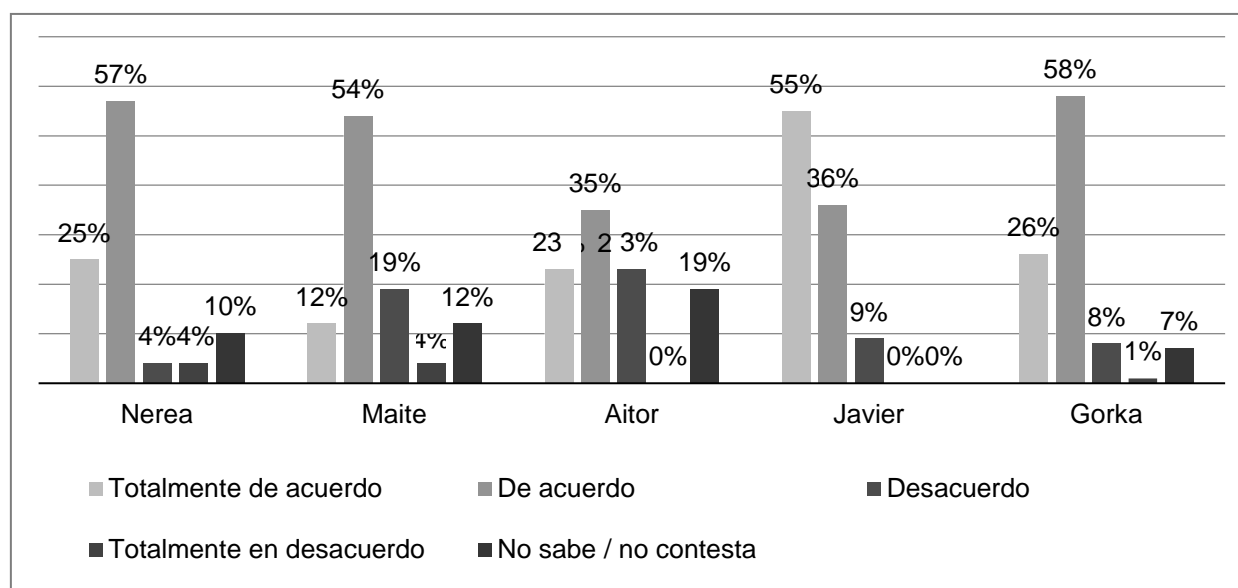
Cuando estos datos son comparados con los datos representados en las figuras anteriores, se puede concluir que los resultados de las nuevas prácticas evaluativas implantadas son percibidos lentamente.

La Figura 6.44, representa los datos sobre si el profesorado promueve un clima socio-afectivo positivo y armonioso en la clase, esta pregunta representa nuestra intención en destacar la importancia de mantener un clima con estas características de forma que las personas se sientan a gusto y confortables para colaborar con otras. El alumnado de los cinco profesores y profesoras confirma estar de acuerdo con la cuestión reseñada. Sería interesante destacar el

grupo-clase de Aitor que se posicionó de forma equilibrada revelando grandes divergencias de opinión entre el alumnado.

Figura 6.44

Profesor(a) promueve en clase un clima socio afectivo positivo y armonioso



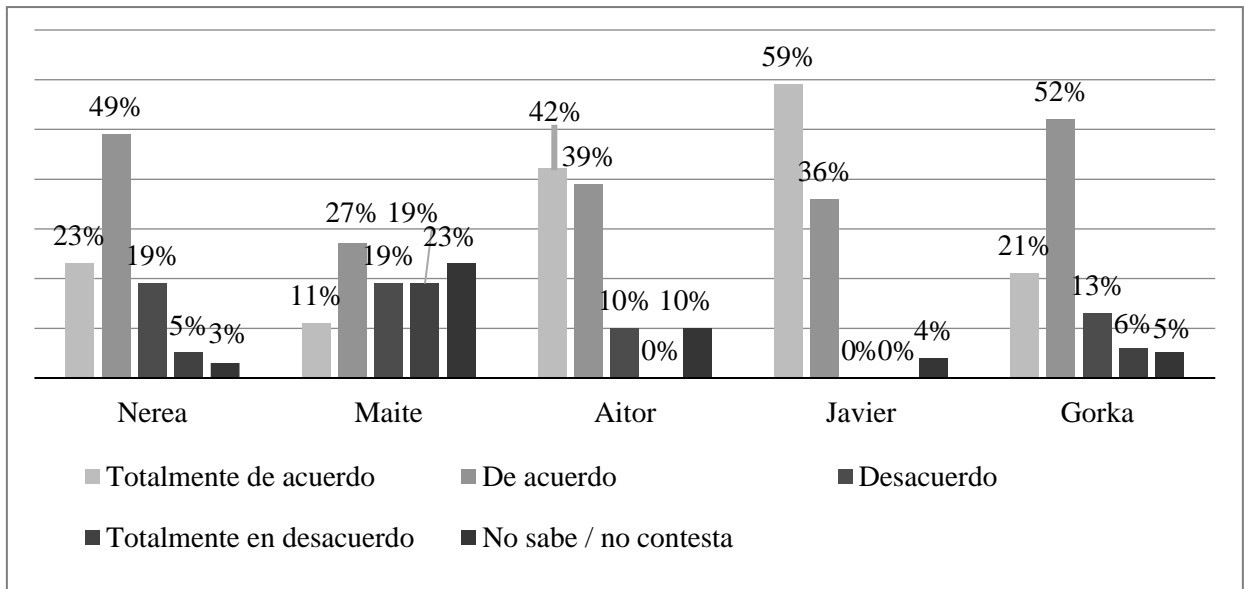
Fuente: elaboración propia.

La última pregunta del cuestionario representada en la figura 6.45, tenía que ver con la idea de si el profesorado comunicaba con antelación los cambios que va a hacer en el programa en función de la mejora del aprendizaje del grupo. Esta pregunta buscaba, una vez más, identificar el clima de colaboración que debía existir en clase desde la perspectiva evaluativa que habíamos propuesto. Las opiniones divergen. Los sumatorios de quienes están ‘de acuerdo’ son distintos según el docente; en el caso de Nerea es del 72%, en el caso de Aitor del 81%, en el caso de Javier del 95% y, en el caso de Gorka es del 73%. Los datos revelan que el alumnado reconoce como verdadera la afirmación que encabeza la cuestión. Los datos del grupo-clase de Maite muestran una divergencia un tanto equilibrada: entre quienes están ‘de acuerdo’, (38%); quienes

están en desacuerdo (39%) y, aquellos que no quisieron opinar (23%).

Figura 6.45

Profesor(a) de esta asignatura comunica con antelación los cambios que hará en función de la mejora del aprendizaje del grupo



Fuente: elaboración propia.

6.6 La institucionalización de la innovación

En esta VI fase de la investigación nos dedicamos al objetivo de establecer las pautas para la institucionalización de la innovación. Estábamos motivados por los propósitos de divulgar lo que hacíamos en estos encuentros y compartir con la comunidad académica nuestros descubrimientos. Además, queríamos hacer eso en los momentos que podrían repetirse e institucionalizarse para conseguir el objetivo propuesto. Una cosa era cierta: podríamos utilizar mi condición de coordinadora del NAPSI para aprovechar los espacios ya conquistados y garantizar otros más.

Durante el encuentro del grupo dedicado a la organización de estas acciones (octubre de 2014) resalté al resto la importancia del NAPSI en cuanto a órgano de apoyo pedagógico y que, como tal, cabía que promoviera toda acción dedicada a la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Con dos años de actuación como participante en los plenos de alumnado y del profesorado como coordinadora, ya acumulaba suficientes sugerencias para la realización de seminarios sobre los más diferentes asuntos. O sea, sabíamos que la comunidad tenía una carencia de debates y que el trabajo que estábamos haciendo precisaba ser divulgado por su relación con la mejora del acto educativo. Por ello, se tornó más fácil pensar en momentos puntuales e impactantes.

Estas consideraciones fueron tomadas por todo el grupo permitiendo que diferentes ideas emergiesen. Una de ellas tenía que ver con la proximidad, con la realización de la *Semana Universitaria* (que iba a ocurrir en noviembre). Creíamos que esa sería una oportunidad imprescindible para acercarnos al alumnado. En cuanto al profesorado, ya teníamos certeza de que queríamos promover encuentros pedagógicos. Por tanto, el grupo había planteado tres acciones que acreditó como espacios legítimos de institucionalización junto a la comunidad académica dadas las innovaciones puestas en práctica: un foro estudiantil y dos encuentros pedagógicos dirigidos al profesorado de toda la Escuela.

6.6.1. Foro Estudiantil

Los datos obtenidos en los cuestionarios dieron la posibilidad de desarrollar diversos encuentros del grupo porque sabíamos de la importancia que asumía esa acción debido a la carencia de estudios sobre el tema. En uno de estos encuentros, el grupo tomó la decisión de participar de un foro estudiantil que estaba por ocurrir durante la ‘Semana Universitaria’. La idea era promover un debate junto al alumnado a partir de los datos extraídos de los cuestionarios. A continuación, se presentan los registros de los momentos en los que se planteó el Foro,

Inicié mis comentarios sobre los resultados de la aplicación del cuestionario elaborado por el grupo. Recordé que esta aplicación asumiría objetivos importantes: iniciar un proceso de sensibilización de la comunidad académica en cuanto a la importancia de la evaluación educacional; fortalecer los datos que nos ayudarían en la identificación de los efectos de la puesta en práctica de las prácticas evaluadoras planteadas y, también, fortalecer los datos que contribuirían con nuestro intento de caracterizar la cultura evaluadora de la Escuela. (2014_ DC, INV)

Ante esos resultados, la profesora Maite abrió un debate cuestionando al grupo sobre la forma de modificar la realidad presentada por los datos. La profesora Anna Lucía fue la primera en contestarle diciendo que deberían seguir con lo que estaban haciendo: cambiando sus propias prácticas que, cuando fueran divulgadas e institucionalizadas, podrían sensibilizar al resto de profesores y profesoras para llevar a cabo el proceso de cambio. Para iniciar esta divulgación e institucionalización, el profesor Gorka sugirió haber presentado nuestra participación en un Foro Estudiantil que iba a ocurrir en la ‘Semana Universitaria’. Después del acuerdo de todo el grupo, la Profesora Anna Lucía sugirió que la participación podría basarse en dos objetivos: divulgar nuestro interés por estudiar el tema de la evaluación y promover un debate respecto del protagonismo estudiantil a partir de algunos datos extraídos del cuestionario (AT. 15)

Después de aquel encuentro con el grupo, busqué al profesor promotor de la idea del foro. Juntos construimos una propuesta de programación que fue presentada y validada por el resto del grupo. El evento ocurrió en el auditorio de la Escuela en la noche del día 24 de octubre de 2014. El alumnado estuvo presente ocupando casi todos los asientos disponibles. La programación, que contemplaba la formación profesional y académica de los grados de ingeniería, fue iniciada con una conferencia de una experta en psicología del trabajo, seguida por un alumno de la propia Escuela que socializó su experiencia como empresario novel. Intencionalmente dejamos nuestra conferencia para el final porque estábamos concluyendo el debate sobre el significado del término *protagonismo estudiantil*.

Para apoyar nuestra conferencia extrajimos del cuestionario tres cuestiones que para nosotros considerábamos que podían estimular el debate (Anexo V). Socialicé el planteamiento y la aplicación del cuestionario, resaltando la importancia de la acción y destacando que, a partir de aquel momento, se convertiría en habitual el aplicarlo al final de cada semestre lectivo. Destacamos la valiosa participación del alumnado, reconociendo que en los datos obtenidos pudimos identificar informaciones que podían apoyar nuevas tomas de decisión pedagógicas y administrativas.

A la hora de elegir los datos extraídos del cuestionario que íbamos a presentar, consideramos el tema del foro. Queríamos reflejar al alumnado la importancia de adoptar una actitud protagonista aún como estudiante, siendo esa una de las premisas de la educación de perspectiva formativa y emancipadora que defendíamos.

Por tanto, extrajimos dos cuestiones referentes al clima de colaboración que caracteriza la Escuela. El primer gráfico señala que la mayoría de las respuestas (86 personas) decían estar “de acuerdo” con la afirmación de que podemos expresar libremente nuestras opiniones; y el segundo sugiere que revelasen estar de acuerdo o no con la afirmación que decía que eran raras

las situaciones que promovían el trabajo en equipo. La mayoría apuntó estar en desacuerdo con la afirmación (73 personas).

Sobre el momento de la organización del grupo, se realiza a continuación una anotación extraída del diario de campo de la investigadora,

Nuestra participación en el Foro Estudiantil fue muy válida. Comencé comentando las actuaciones del NAPSI y constaté que algunos estudiantes no sabían de su existencia. A continuación, comenté las acciones llevadas a cabo por el grupo que estaba allí representando e inicié la presentación de los gráficos. Mientras presentaba aquellos datos, aunque estaban muy resumidos, percibí la importancia de institucionalizar un espacio para el debate junto al alumnado para profundizar sobre algunos puntos importantes que allí no sería posible. Esa constatación es el resultado de los tipos de preguntas y comentarios que los alumnos hicieron después de la presentación. La ausencia de diálogo era el tema más comentado en el momento del debate, a pesar de que el gráfico dijera lo contrario. Era ese nuestro objetivo: usar aquellos datos para motivar un debate. (2014_DC, INV)

6.6.2. Primer Encuentro Pedagógico

El tema de la formación pedagógica del profesorado siempre estuvo en las pautas de los encuentros del grupo. Puedo afirmar que se volvió el centro de las discusiones en esta fase de la investigación porque percibíamos, a través del análisis de los resultados del cuestionario, que todavía nos faltaba mucho para asumir el cambio que deseábamos. Sin embargo, a pesar de que los datos eran poco representativos, manteníamos el propósito de seguir con el plan de puesta en práctica y promover nuevas oportunidades para institucionalizarla.

Siendo así, la definimos como una oportunidad importante para la promoción de un

encuentro pedagógico con la participación de todo el profesorado de la Escuela y que tendría como objetivo socializar las acciones desarrolladas durante los encuentros del grupo y socializar las prácticas evaluadoras desarrolladas por las personas participantes a partir de los estudios efectuados. A continuación, se añaden los comentarios extraídos del diario de campo de la investigadora,

Los participantes del grupo coinciden con la idea de coordinar el encuentro pedagógico que será ofertado al resto del profesorado de la POLI. Discutimos que ésta sería una óptima oportunidad para evaluar la puesta en práctica de la metodología construida colectivamente, además de compartir la experiencia vivenciada con la comunidad académica. Es importante registrar aquí el carácter inédito de la iniciativa donde el profesorado de ingeniería estaría compartiendo con sus pares sus respectivas prácticas pedagógicas. Toda la producción del evento fue planteada conjuntamente: su divulgación, coordinación, logística y ejecución. Cada uno de los 5 participantes tendría su espacio en la programación para socializar su experiencia como integrante del estudio, como también se podría compartir la experiencia con la nueva herramienta o metodología evaluativa planteada. Sugerí al grupo que podríamos invitar a otros 4 profesores para socializar sus prácticas considerando que sus nombres fueron señalados por algunos alumnos como 'profesores innovadores'. (2015_ DC, INV)

Presentamos la propuesta al coordinador sectorial de grado que la recibió con gran agrado, comentando que sería una oportunidad para dar, también, la bienvenida al profesorado novel. Definimos que la programación se iniciaría con un momento de integración llamado de *café con prosa*: mientras conversaba el profesorado se podría disfrutar de galletas, pastel, frutas, zumos y café. Nuestra intención era promover un clima amistoso y acogedor, tal como era el clima que habíamos generado en nuestros encuentros.

Para la divulgación del evento, usamos las herramientas oficiales de la institución (e-mail, página *web*) para compartir el cartel (Anexo VI). Para esta tarea, solicitamos al Sector de

Recursos Humanos el envío del cartel a la dirección electrónica de cada profesor y profesora. Solicitamos, por su parte, al departamento de tecnología que también la hiciera visible en la página *web* de la institución.

Sabía que no sería el primer encuentro pedagógico de la Escuela porque no se puede despreciar los intentos de los coordinadores de cursos y coordinadores de grado que de su forma, promoverán debates en torno del tema pedagógico a lo largo de la historia. Todavía, ese encuentro sería especial porque estaba siendo realizado por un grupo de profesoras y profesores interesados en compartir sus experiencias y sus conocimientos con los demás. Y así fue como compartimos el tiempo programado de forma que cada persona comentaba su propia experiencia en el grupo, el significado de los encuentros como espacio de formación continua y las experiencias vividas con las estrategias para la evaluación del aprendizaje. Acordamos que el profesor Gorka haría la coordinación de la programación del día. A continuación, se recogen algunos de los registros de aquel momento memorable para mí.

Estoy contenta en haber ayudado a aquellos ingenieros e ingenieras a compartir sus experiencias como 'docentes innovadores'. En cuanto al encuentro en sí, desde el principio de este trabajo siempre me preocupé en resaltar a los participantes del grupo y la capacidad de cada uno y de cada una para aprender sobre pedagogía. Siempre apunté que la formación continua les ayudaría a suplir las carencias de conocimiento relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al escucharlos ahora, percibo que eso había sido comprendido (2015_DC. INV)

Cada una de aquellas personas del grupo sabía que estaba contribuyendo a la formación pedagógica de sus compañeros y compañeras. En el momento de presentar el uso del diario de campo, por ejemplo, la profesora Maite también llamó nuestra atención por los modelos de relación que caracterizan a nuestra cultura asentada en relaciones verticalizadas, basada en una estructura autoritaria y antialógica (Anexo VII). Esto provocó la reflexión sobre la necesidad de

reconocer el diálogo con el alumnado como un elemento importante en la práctica de estrategias favorables al aprendizaje. Se resaltó la importancia de los encuentros del grupo como un espacio de cambio, de formación, de fortalecimiento de las amistades entre las personas que compartían el mismo contexto académico y que no tenían otro tiempo para conversar sobre sus prácticas pedagógicas.

Percibí que una de las cosas que nosotros podríamos hacer sería cambiar nuestra percepción sobre las cuestiones evaluativas y [comprender] que nosotros estamos en un proceso de aprendizaje. Y ¿Qué necesitamos? Necesitamos replanteamientos constantes, reflexiones sobre nuestras acciones... y un análisis constante. Y todo eso hecho de manera conjunta. Es eso lo que este grupo está haciendo. Y ¿Qué es lo que estamos haciendo aquí con vosotros? Estamos compartiendo lo que hemos aprendido y hemos querido aprender con vosotros sobre el uso de nuevas técnicas (...). (2015_ Maite)

No me quedaba ninguna duda de que el comentario de la profesora Maite validaba nuestro trabajo de forma que las otras personas también percibiesen su importancia. Fue un momento de cambios efectivos en los conocimientos pedagógicos. Al final de las presentaciones de las profesoras y los profesores del grupo, animamos a que otros compañeros también compartiesen sus respectivas experiencias. A pesar de que contamos con la presencia de 15% del cuerpo docente de la institución, sabíamos que las 23 personas presentes serían multiplicadoras de los buenos sentimientos allí compartidos, como por ejemplo, el sentimiento confortador de que podemos producir colectivamente y respetando el saber particular de cada uno y cada una de nosotras.

6.6.3. Segundo Encuentro Pedagógico

Creo poder afirmar que estos encuentros pedagógicos ofertados para todo el profesorado y que

ocurren hasta los días actuales, son la continuidad de esos encuentros promovidos por el grupo que ha participado de esta investigación. Conseguimos de hecho institucionalizar los encuentros que antes eran realizados solamente entre nosotros; entre el pequeño grupo de personas interesadas en la promoción de un cambio educativo.

En este segundo momento participó casi todo el profesorado que estaba presente en el primer encuentro. Utilizamos la misma estrategia de divulgación (envío del cartel por e-mail y divulgación en la página *web*), pero, supimos de personas que no habían estado anteriormente y que tras escuchar los comentarios de sus compañeros y compañeras se habían motivado y decidido a acudir. Estaban 24 personas, en número, una persona más que en el encuentro anterior. Sin embargo, había más coordinadores de curso y eso era visto como algo positivo por el grupo en función de la posibilidad que tenían de sensibilizar a sus pares con relación a los próximos encuentros.

Para el segundo encuentro decidimos que la dinámica sería diferente porque percibimos que hacía falta profundizar en la discusión en torno del tema de la evaluación como campo conceptual. Esa percepción resultó de la evaluación del grupo al final del encuentro pedagógico cuando concluimos que precisábamos reflexionar un poco más sobre los fundamentos teóricos que basaran nuestras estrategias evaluativas presentadas. Habíamos comprendido que la carencia de conocimiento pedagógico que caracterizaba a la mayoría del profesorado no permitía reflexionar sobre las concepciones teóricas que orientan nuestras prácticas docentes. Siendo así, dado que este era un eje clave de nuestro trabajo en el seminario, creímos que nuestra preocupación fuera una preocupación compartida con todo el profesorado, porque justificaría el tema del segundo encuentro. Decidimos compartir con otras personas las referencias teóricas que fundamentaban los encuentros del grupo. En esa ocasión, asumí mi lugar como pedagoga y me responsabilicé de hacer la mayor parte de la presentación. Resalto que el arte de los carteles de divulgación (Anexo VI) fue producido por un profesor de la Escuela.

El encuentro ocurrió al inicio del segundo semestre lectivo de 2015, o sea, casi seis meses después del primero.

El tema del encuentro fue: la *evaluación del aprendizaje en la enseñanza de la ingeniería*. Nuestra intención era destacar la importancia de definir las estrategias evaluativas siendo conscientes de que éstas desvelarían nuestras concepciones teóricas respecto al proceso del aprendizaje. O sea, después de lo que vimos y oímos en el primer encuentro, percibimos que sería importante provocar una reflexión sobre los fundamentos teóricos que sustentaban nuestras prácticas evaluativas.

Como vimos en el Capítulo 2, la carencia de conocimientos pedagógicos por parte del profesorado de ingeniería parecía justificar el uso de las estrategias evaluativas de una forma no aleatoria, y no sólo basándose en sus propias experiencias como estudiantes. En este encuentro empezamos nuestra presentación comentando esta hipótesis, y justificando así la importancia de la institucionalización de un espacio de formación pedagógica continua en la Escuela.

Con la presentación del material (Figura 6.34), abrimos un rico debate sobre nuestra manera de entender el acto de evaluar. Pasamos un tiempo en el primer *slide* de forma que se agotasen las ‘opiniones’ respecto a la importancia del error en el proceso de aprendizaje. A continuación, fuimos discutiendo sobre la diferencia de evaluar el aprendizaje desde dos perspectivas: la tradicional y la formativa-emancipadora. A continuación, se recogen algunas de las anotaciones del diario de campo de la investigadora.

Este encuentro fue completamente diferente del primero cuando ellas y ellos compartían sus experiencias sin profundizar teóricamente. Aquel fue más relajado y éste estaba más centrado, más tenso. Creo que fue porque provocamos un proceso de autoevaluación. Algunas de las personas decían comprender la importancia del debate sobre el tema de la evaluación de aprendizaje. Sin embargo, en sus comentarios decían que la forma de evaluar que el grupo proponía no cabía en clases de ingeniería. Las personas integrantes

del grupo reforzaban mis comentarios y hacían como una especie de traducción entre los conceptos presentados por una pedagoga y las prácticas desarrolladas por ingenieras e ingenieros. Un intento de afirmar que era posible resignificar algunas prácticas en favor del diálogo y del aprendizaje efectivo del alumnado. Fue válido, pero, muy difícil para mí, que me sentía en situación de prueba todo el tiempo. (2015_DC; INV)

Para la recopilación de información respecto a este momento, fue utilizado el diario de campo donde se había registrado un material que más tarde se transformaría en un documento denominado 'Devolución del Encuentro' (Figura 6.46). Los registros de este documento son fruto de los debates en torno a los elementos necesarios para la práctica evaluativa desde una perspectiva formativa y emancipadora.

Tabla 6.46

Devolución del Encuentro Pedagógico 2015.2

Categoría	Aspectos impeditivos que perjudican el aprendizaje del estudiante	Propuestas para la superación de los impedimentos
Organización administrativa	Espacio físico de una convivencia deficiente del profesorado	Optimizar el espacio físico disponible para uso personal del profesorado
Alumnado	Ausencia de espacio para cambios de ideas y acciones en favor del bien común	Activar la actuación de los Núcleos Docentes Estructurantes (NDEs) de cada curso
	Desempeño académico estudiantil deficiente	Reactivar el proyecto de apoyo académico para el estudiantado (monitoría)
	Estudiantado trabajador que no consigue tiempo para estudiar	Aumentar la oferta de becas para vincular al y a la estudiante trabajadora a la Escuela Aumentar la oferta de asignaturas en la modalidad a distancia Promover cambios de horario en la oferta de algunas asignaturas
Profesorado	Ausencia de momentos de formación pedagógica continua	Promover encuentros sistemáticos de formación pedagógica continua
	Ausencia de la práctica de evaluación docente	Instituir mecanismos de asesoramiento de la práctica pedagógica docente Implantar un sistema informatizado docente durante el periodo lectivo con un objetivo regulatorio Divulgar los resultados de las propuestas elaboradas en estos encuentros Reactivar la Comisión Sectorial de Evaluación Garantizar la participación efectiva del profesorado en sus respectivos plenos

Fuente: elaboración propia.

A cada punto presentado (por qué evaluar; cómo evaluar y con qué finalidad) el profesorado iba

apuntando los aspectos reconocidos como obstáculos o no favorecedores de este proceso. Para cada aspecto negativo, elaborábamos una propuesta de 'superación'. Este documento fue considerado por el grupo como una fuente en la que emergían nuevas 'preocupaciones temáticas' diferentes y motivadoras de los nuevos procesos investigativos.

Durante todo el tiempo, intentaba mostrarles que la metodología que estábamos desarrollando en aquel momento (de participación y toma de decisiones colectivas) podría ser también vivenciada en sus clases, con su alumnado. Apuntaba, también, que el ejercicio que hacíamos de reflexionar sobre la práctica constituía un ejercicio de autoevaluación; una acción necesaria en la práctica docente comprometida con el aprendizaje del alumnado.

6.7. La evaluación formativa y emancipadora en la actualidad

La VII y última fase de la investigación ha sido pensada para cumplir con el objetivo de describir la percepción de las personas participantes sobre lo que ha supuesto para ellos y ellas, y lo que supone para la institución, la innovación realizada. Por tanto, pondré en valor como marco para esta descripción algunas estrategias que entiendo se han derivado de la puesta en práctica y fueron desarrolladas después de la realización del segundo encuentro pedagógico (descrito en la fase anterior).

Resalto que la coordinación de algunas de estas acciones no ha sido de exclusividad del grupo investigador porque pasamos por el proceso natural de dispersión después de haber cumplido con el cronograma planteado para este estudio. Digo 'dispersión natural' porque algunas de las personas participantes del grupo investigador asumieron otras responsabilidades que les imposibilitaban seguir con nuestros encuentros de manera sistemática. Sin embargo, algunos de nosotros seguimos juntos y hemos implicado a otras personas (profesorado y alumnado) para asegurar la institucionalización de las estrategias que fueron inauguradas por el

grupo investigador, como por ejemplo los encuentros pedagógicos. La continuidad de estas acciones es aquí reconocida como la constatación de que nuestro trabajo promovió cambios en el funcionamiento cotidiano de la Escuela. Algunos cambios más sutiles como, por ejemplo, la intensificación de mi participación en reuniones de los plenos por invitación de los coordinadores de curso. Otros más representativos como la acción dirigida a la evaluación docente y la realización de los encuentros pedagógicos.

6.7.1. La evaluación docente

El tema de la evaluación del profesorado ha sido uno de los primeros en surgir de las pautas de los encuentros del grupo. Como describo en el epígrafe correspondiente a la fase II, esa acción ha sido iniciada a partir de la sugerencia de una de las personas participantes del grupo que defendía la relación existente entre la práctica docente y los datos de desempeño del alumnado. Desde aquel momento, la estrategia fue ganando diferentes versiones y objetivos en la forma de atender nuestras expectativas de institucionalizarla. Para comprender mejor ese proceso, a continuación, se recogen las descripciones de sus aportaciones más importantes.

6.7.1.1. Sistema informatizado de evaluación institucional

Esa fue la primera denominación recibida porque pensamos en aquel momento que debía ser una herramienta informatizada considerando la cantidad de estudiantes que participan en la institución. Sabíamos de la imposibilidad de propiciar copias impresas para más de tres mil estudiantes. A pesar de no describir aquí los detalles de su elaboración, porque está relatado anteriormente, considero importante rescatar esta fase por su condición por ser la base sobre la que se fueron estructurando las siguientes fases.

Un elemento relevante y que caracteriza esa primera versión está en su propio proceso de construcción. A riesgo de decir que pudo ser visto bajo dos aspectos: estructural y relacional. El primer aspecto se refiere a la organización en sí y, por tanto, además de haber provocado debates en más de uno de los encuentros del grupo, nos llevó a buscar otras referencias para su construcción como el análisis de modelos ya vivenciados por personas expertas en el tema de la evaluación institucional.

Los debates respecto a la aplicación de una herramienta en otras instituciones fue motivada por el profesor Javier, el contraste nos llamó la atención respecto a las características que constituyen la cultura evaluativa de nuestra Escuela. Precisábamos considerar que la ausencia de la práctica de la evaluación docente podría dar como resultado resistencias a participar por parte del alumnado por miedo a ser identificado, como me comentaba en las conversaciones informales realizadas en el NAPSI.

Después de llegar a esta conclusión, tomamos como necesario promover acciones de sensibilización en cuanto a la importancia de la acción en favor de la mejora educativa. Destaco que el grupo que llevó esa acción no era más que aquel que ha iniciado esta investigación y este cambio ha sido justificado por la dispersión que sufrimos. Además, la visibilidad de las actividades vivenciadas por nosotros y presentadas en los primeros encuentros pedagógicos ha motivado la participación de otras personas, profesorado y alumnado. Para esta etapa de la evaluación decidimos que sería convocada una entidad representativa del alumnado para estar con nosotros en la elaboración de la herramienta. Creíamos que, además de concretar la metodología que defendíamos por estar dando voz a las y los actores implicados en el acto educativo, la participación efectiva de la entidad le otorgaría las condiciones de convertirse en un canal de sensibilización y movilización de la participación de sus pares.

En cuanto al aspecto relacional, si así puedo nombrarlo, el proceso de construcción de esta herramienta ha posibilitado el encuentro de intereses llevados a cabo por profesorado y alumnado que inauguraban en la POLI una forma de pensar colectivamente sobre la evaluación. A continuación, se muestran los registros de estos momentos: “El profesor (...) retomó la palabra para recordar a los demás sobre la necesidad de participación del alumnado en el proceso de evaluación a través de la formación de un pleno estudiantil” (2012_AT. 02).

El profesor (...) sugirió que además de reforzar la invitación al Directorio Estudiantil Académico de la POLI, podríamos tener más estudiantes. Consideró que cada persona, a partir de su mirada específica del curso en que está matriculado, destacaría los puntos que los demás no identificarían. El estudiante (...) que estaba representando la empresa junior señaló estar de acuerdo, resaltando que el actual instrumento utilizado por la CPA (comisión de evaluación de la universidad) no considera las especificidades del alumnado y profesorado de las diferentes unidades de educación de toda la Universidad. (2012 _ At.08)

La profesora Maite apuntó que la herramienta debería ser utilizada para promover una mejora en la actuación del profesorado y alumnado de la POLI. (...) comentó, que la herramienta construida por el grupo estaba más completa [que la de la CPA] y que deberíamos aplicarla. Con el acuerdo de todas las personas presentes, el estudiante (...) iría a corregir el formato para aplicarla. (2013 _ At. 09)

Creo que es relevante señalar que esa versión fue usada como cuestionario para esta investigación con el propósito de identificar los efectos de los cambios resultantes de la puesta en práctica de la metodología evaluativa, conforme a lo descrito en la fase V en un epígrafe anterior. Dada la relevancia de la forma en que ha sido construida, mediante la participación democrática del profesorado y alumnado, asumimos la opción de aplicarla solamente para el alumnado de las profesoras y los profesores participantes en el grupo investigador, para cumplir con el objetivo de este estudio.

6.7.1.2. Evaluación del Desempeño Docente de la POLI/UPE (2016)

Para el grupo investigador, esa sería la segunda edición o versión de la aplicación del formulario para la evaluación docente, pero para la comunidad académica sería la primera. Deseamos mencionar esta acción para dejar más clara la finalidad de la herramienta. Las discusiones del grupo a partir de los datos obtenidos por el cuestionario (descrito anteriormente) dieron como resultado la reformulación de las cuestiones con el objetivo de ampliar las informaciones respecto a la cultura evaluativa de la institución. En la Tabla 6.47 se presenta la estructura del nuevo formulario propuesto.

Tabla 6.47

Estructura de la segunda versión del formulario de la evaluación docente

Partes	Objetivos	Estructura
I - Datos de identificación	Para el alumnado: <ul style="list-style-type: none">• Género• Edad• Año de ingreso en la universidad	3 ítems
II – Datos generales	<ul style="list-style-type: none">• Curso• Asignatura a ser evaluada• Nombre del profesorado de la asignatura evaluada	4 ítems
III – Sobre la cultura institucional colaborativa o democrática	Identificar indicios que caracterizan una cultura colaborativa	3 ítems
IV – Sobre la cultura evaluativa	Identificar indicios que caracterizan una cultura evaluativa formativa y emancipadora	11 ítems

Fuente: elaboración propia.

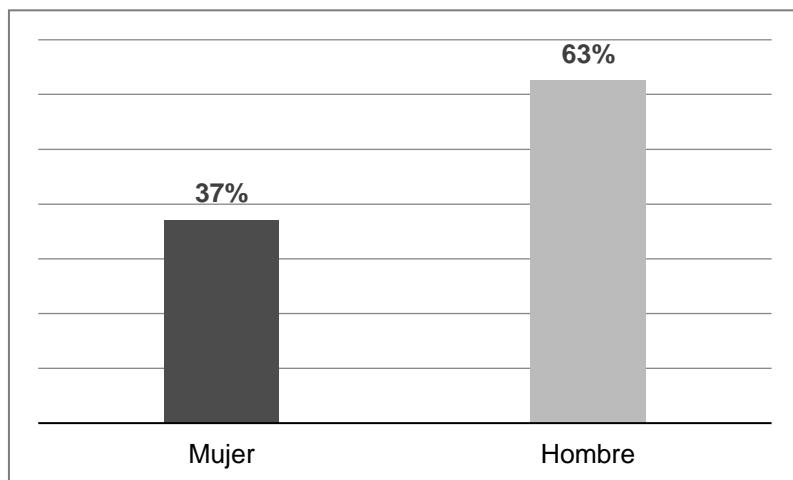
Empezamos por presentar la propuesta al Consejo de Gestión Académica y Administrativa (CGA) porque se constituye a través de todos los coordinadores, gestores administradores y pedagogos de la Escuela. A través del CGA, creíamos poder movilizar al profesorado para que, a su vez, ellos y ellas se dedicasen a la movilización del alumnado. Para esta presentación organizamos un material que llevamos a la reunión mensual del CGA de junio de 2016 (Anexo VIII). En esta edición seguíamos con el propósito de promover la mejora de la enseñanza ofertada, estableciendo como objetivos específicos: implementar un sistema de evaluación del desempeño docente; contribuir con la valoración de la actuación docente y, consolidar una cultura evaluativa formativa y emancipadora.

De acuerdo con lo planteado por el grupo realizamos la acción en dos momentos. En el primero, se asumió su carácter de prototipo y ocurrió en un único día (21/06/2016) durante 12 horas. Elegimos un espacio físico centralizado en el edificio principal de la Escuela y allí instalamos una computadora para que el alumnado pudiese acceder al formulario electrónico: había siempre alguien en aquel puesto para ayudar y reforzar la importancia de la acción. Durante los momentos en que estuve presente vi que la estructura montada llamó la atención y despertó la curiosidad de quienes pasaban y se acercaban, de forma que fue posible conversar con algunas personas. Puedo afirmar que la preocupación mayor respecto a la preservación de la identidad lo que me hizo reflexionar sobre las consecuencias de una práctica evaluativa excluyente y punitiva.

En cuanto a los resultados obtenidos con el prototipo destaco cuatro cuestiones: dos que señalan el perfil del alumnado y dos que repetimos del primer cuestionario. El resultado apuntó un total de 199 respuestas y 70 prácticas docentes evaluadas, considerando que alguno de este profesorado ha sido mencionado por más de un estudiante. De acuerdo con las Figura 6.48 y Figura 6.49, el perfil del alumnado encuestado corresponde a una mayoría de hombres (63%) con edad entre los 16 y 20 años (46%).

Figura 6.48

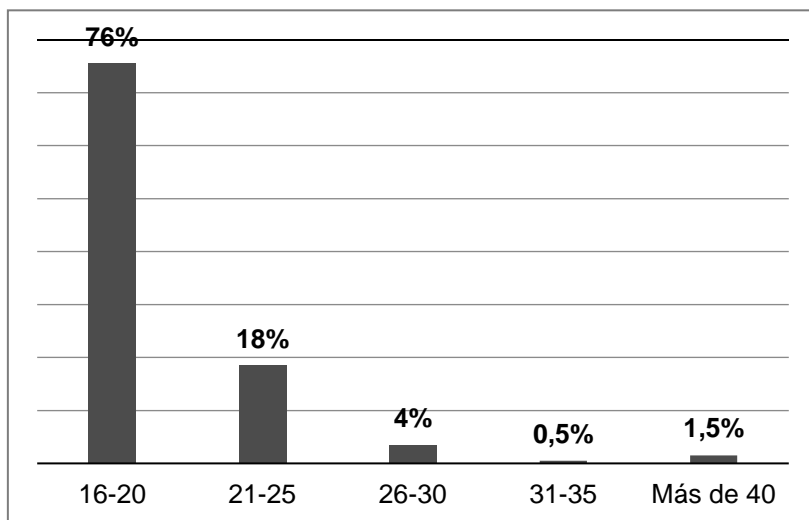
Identificación del género del alumnado – prototipo



Fuente: elaboración propia.

Figura 6.49

Identificación de los grupos de edad del alumnado – prototipo



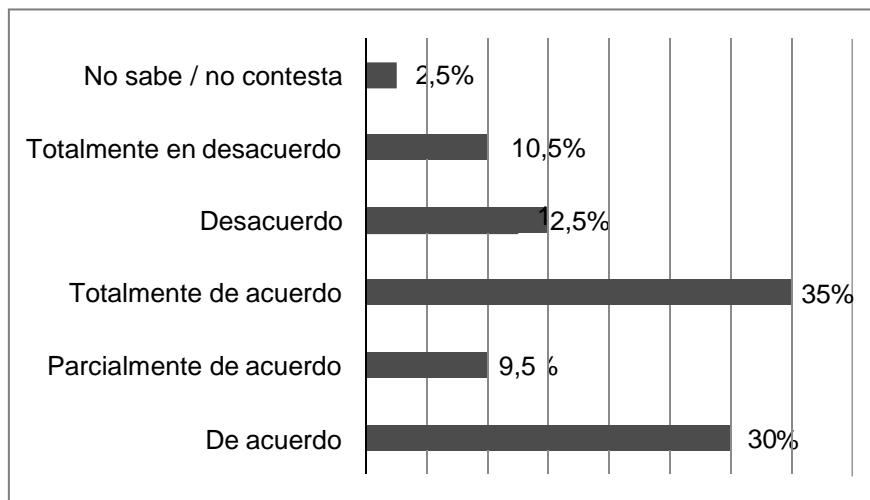
Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.50 hace referencia a una acción que se espera que sea natural por parte del profesorado: la presentación del programa de la asignatura. Además, al ser sometidos a un

cuestionamiento respecto a las informaciones contenidas en los respectivos programas, el alumnado afirma no conocerlos. Debido a su importancia, el grupo decidió mantener la cuestión. De acuerdo con los datos observados en la Figura 6.50, a pesar de que la mayoría estaba de acuerdo con la afirmación, vemos un sumatorio importante de desacuerdo del 23%.

Figura 6.50

Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase

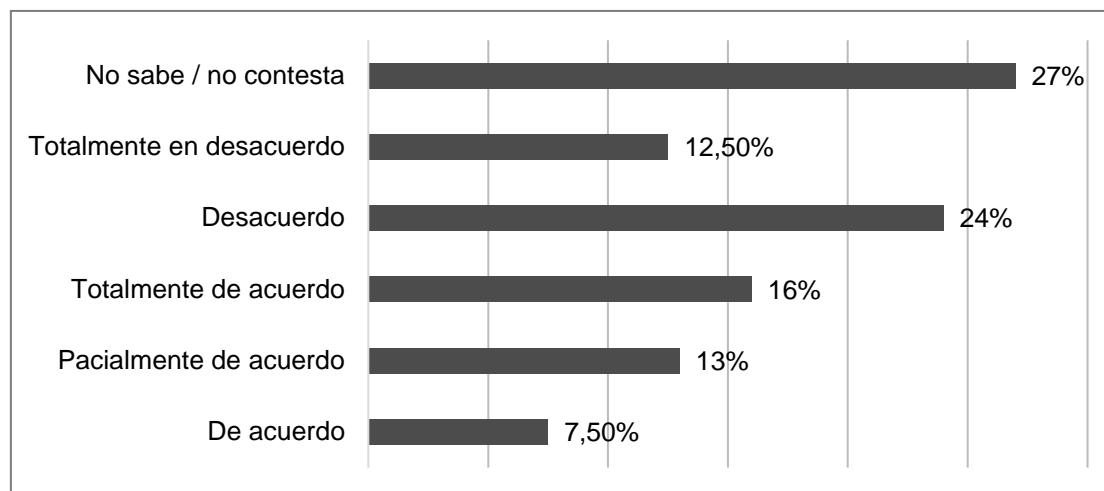


Fuente: elaboración propia.

La Figura 6.51 rescata el tema de la práctica de la evaluación desde una perspectiva formativa y emancipadora al proponer que los resultados y los errores sean tratados como recursos para la evaluación del aprendizaje. A pesar de que el sumatorio de los desacuerdos en conjunto con los que no sabían o no quisieron contestar apuntasen un porcentaje de 36,5%, los datos referentes a los “de acuerdo” (63,5%), fue tomado por el grupo investigador como una posibilidad de realizar el cambio educativo.

Figura 6.51

Profesor(a) utilizó la comunicación de los resultados y análisis de errores y aciertos como recurso para la evaluación del aprendizaje del grupo



Fuente: elaboración propia

Para el segundo momento de realización de la acción – que llamaremos de Edición 2016.2 – establecimos una dinámica más colaborativa formando una comisión de organización con participación de más alumnado y profesorado. Después de evaluar la actuación con el prototipo, identificamos que había una demanda tecnológica que consistía en convertir el formulario más accesible a un número mayor de estudiantes, además de permitir la identificación del alumnado. Para suplir estas necesidades tecnológicas, conversamos con la gestión de la Escuela y conseguimos una beca de ‘auxilio estudiantil’. Con esa beca seleccionamos un alumno del curso de Computación para construir la herramienta, lo que para nosotros fue tomado como un reconocimiento de la existencia de cambios.

Una vez más el formulario pasó por una revisión. Esta vez influenciado por los resultados obtenidos por la Escuela en el Exámen Nacional de Desempeño del Estudiante de Enseñanza Superior (ENADE). Cada tres años, el alumnado de ingeniería que se encuentra en su último

año de estudios es convocado a la realización de una prueba escrita, que a su vez, es usada como herramienta para la evaluación de la institución por parte del Ministerio de Educación. La nota que el alumnado obtiene en esta prueba repercute en la nota de la institución y eso provoca, por parte de los coordinadores de curso, un análisis sobre los detalles de ese proceso evaluativo. Fueron los resultados del análisis del ENADE 2014 facilitados por los coordinadores los que motivaron los cambios que realizamos en el formulario 2016.2.

En conversaciones con la comisión sobre estos resultados, concluimos que podíamos convertir la práctica de la evaluación como una acción constante y permanente; a modo de hábito, de forma que el alumnado reconociese la importancia de la evaluación para la institución. Creíamos que, al involucrar a más estudiantes en la organización de la acción estaríamos estimulando el protagonismo estudiantil y concretando la perspectiva formativa y emancipadora que defendíamos. Reformulamos el formulario (Figura 6.52) cuando identificamos que algunas de las cuestiones del ENADE mantenían coherencia con nuestros objetivos.

Tabla 6.52*Estructura del formulario de la edición 2016.2*

Partes	Objetivos	Estructura
I - Datos de identificación	Para el alumnado: Género Edad Año de ingreso en la universidad	3 items
II – Datos generales	Curso Asignatura a ser evaluada Nombre del profesorado de la asignatura evaluada Estructura de aula Accesibilidad Calidad del acervo de la biblioteca Actuación de la coordinación de curso	8 items
III – Sobre la cultura institucional colaborativa o democrática	Identificar indicios que caracterizan una cultura colaborativa	3 items
IV – Sobre la cultura evaluativa	Identificar indicios que caracterizan una cultura evaluativa formativa y emancipadora	11 items

Fuente: elaboración propia.

Sobre la dinámica de realización: la acción ocurrió entre los días 8 y 10 de noviembre de 2016 con una amplia divulgación. Definimos los horarios en cuatro laboratorios de informática con computadores disponibles y, para cada uno de estos espacios había dos alumnos orientadores. La Tabla 6.53 recoge una síntesis de los resultados de la acción. Este cuadro síntesis fue presentado al Coordinador Sectorial de Grado y a los demás coordinadores de curso en una

reunión. Los coordinadores pidieron recibir los resultados individuales correspondientes a cada docente en sus respectivos cursos. Negué esa petición porque habíamos acordado en la comisión que los resultados individuales serían entregados por mí, al tratarse de la primera edición de la acción. Les comenté que esa decisión era parte de nuestro compromiso con el profesorado y con el alumnado manteniendo cuidado de no divulgar datos personales.

Tabla 6.53

Síntesis de la edición 2016.2

Categorías	Números
Evaluaciones (respuestas)	830
Docentes evaluados	135
Asignaturas evaluadas	165
Evaluadores (estudiantes)	257
Perfil de los evaluadores (estudiantes)	
Género	
Hombre	155
Mujer	93
No contestó	9
Edad	
16-20 años	161
21-25	80
26-30	10
31-35	5
36-40	1



Fuente: elaboración propia.

Después del tratamiento y análisis de los datos, elaboramos unos carteles para exponer en los pasillos de la Escuela (Figura 6.54 intencionalmente traducida). En estos comunicados destacamos el porcentaje de los 'de acuerdos' porque deseábamos reforzar los aspectos

positivos identificados y tranquilizar a la comunidad académica en cuanto a la guarda y custodia de los datos personales.

Figura 6.54

Cartel con resultados de la evaluación 2016.2

 EVALUACIÓN DOCENTE 2016.2 	
267 ALUMNOS = 870 RESPUESTAS	
Cuestiones	% de acuerdo
El profesor presentó el programa de la asignatura en los primeros días de clase	81%
Los contenidos trabajados en clase contemplaron el programa de la asignatura	82%
Los contenidos fueron trabajados con claridad y objetividad	63%
Las actividades evaluativas reflejaron los contenidos trabajados en clase	26%
Los resultados de las actividades evaluativas fueron comentados en clase	66%
El profesor de esta asignatura era puntual	28%
El profesor de esta asignatura era asiduo	78%
La relación entre el profesor y el alumnado era ética y respetuosa	86%

Fuente: elaboración propia.

6.7.1.3. Evaluación de la Práctica Pedagógica Docente - POLI/UPE (2018)

Centrada en promover la eficiencia y el reconocimiento de la acción, la comisión buscaba al final de cada edición evaluar los límites y las posibilidades identificadas. En cuanto a la periodicidad

de las evaluaciones, decimos que podrían ocurrir anualmente. Después de repetir en 2017 casi las mismas orientaciones que tomamos en 2016, las discusiones recurrentes nos hicieron reflexionar sobre la finalidad de la acción de forma que cambiamos su título otra vez. Era necesario destacar ante el alumnado que debíamos evaluar la práctica pedagógica desarrollada por el profesorado y nunca a su persona. Así lo hicimos porque encontramos en los formularios algunos comentarios escritos de carácter estrictamente personal y ofensivo. Estos comentarios aparecían en la parte final del formulario porque habíamos dejado un espacio para la escritura libre.

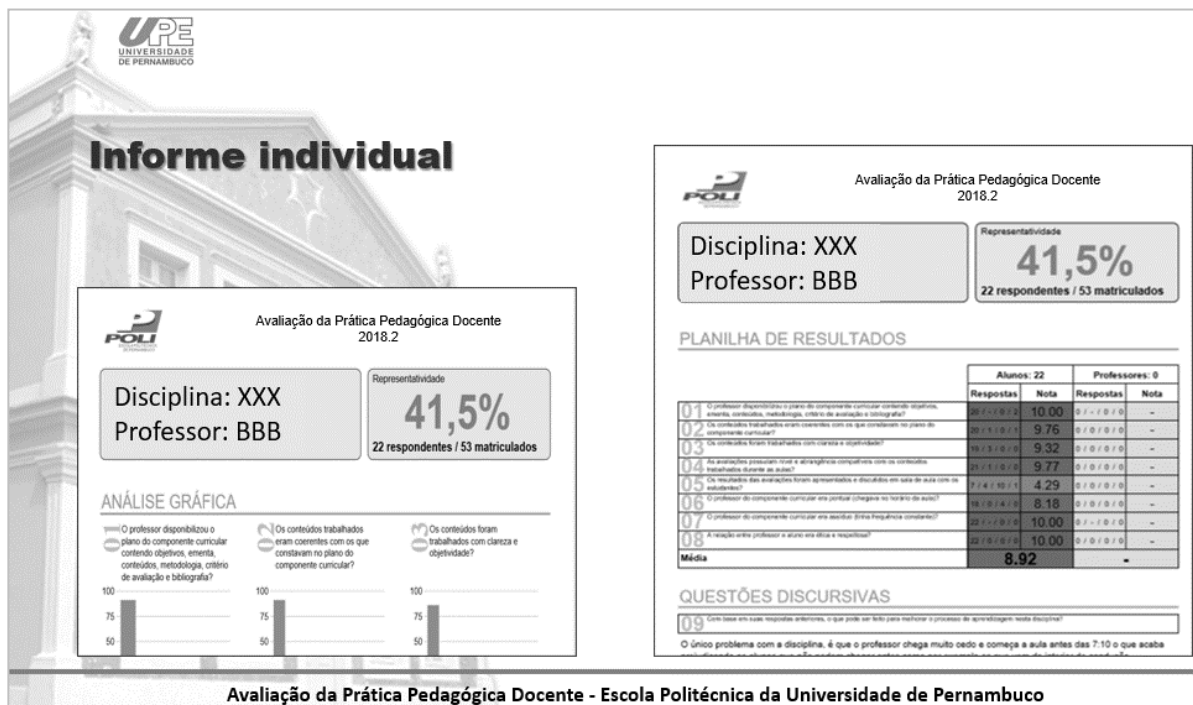
Por tener un espacio conquistado en las reuniones del Consejo de Gestión Académica (CGA) pedí presentar la nueva propuesta ante todos. Para esta edición hicimos los siguientes ajustes: fue creada una plataforma virtual exclusiva; disminuimos el tiempo para rellenar el formulario; exigimos la identificación de las personas evaluadoras para evitar la repetición y, permitimos que el profesorado se autoevaluase. Mantuvimos las mismas cuestiones para las dos categorías (profesorado y alumnado) con el propósito de compararlas. Además, seguíamos con el mismo propósito del inicio: promover la mejora de la enseñanza ofertada; contribuir con la valoración de la actuación docente y, consolidar una cultura evaluativa formativa y emancipadora.

En cuanto a la forma de divulgación de los resultados, además de mantener la producción del cartel, el CGA aprobó la estrategia de entregar a cada coordinador de curso un sobre con los resultados individuales del profesorado. Seguí la determinación de que fuese justificada por la oportunidad dada al coordinador de conocer mejor al profesorado de su departamento. En cuanto a la divulgación de los resultados para toda la comunidad académica, solicité la confección de dos tipos de carteles: uno para ser expuesto al alumnado (Anexo IX) en los pasillos de la Escuela y otro para ser expuesto exclusivamente en la sala de profesores (Anexo IX). Considerando que esta fue la tercera edición de la acción, confeccionamos un tercero con los resultados de todas las ediciones (Anexo IX)

La Figura 6.55 es un ejemplo del informe individual del profesorado. En la parte superior izquierda constaban los datos de identificación como la asignatura y el nombre del profesorado y a la derecha, una muestra de la representatividad de respuestas relacionadas con el número de personas matriculadas y encuestadas. En la parte inferior de la primera hoja se iniciaba la presentación de un análisis gráfico que era seguido por una tabla con el sumatorio de las notas de todos los evaluadores relacionadas con cada cuestión, incluso destacando en color diferente para aquellas con notas más bajas a seis. Al final de la tabla de notas, en la parte inferior de la hoja, había un espacio para el registro de comentarios 'libres' que denominamos 'cuestiones discursivas'.

Figura 6.55

Modelo de informe individual del profesorado – evaluación 2018.2



Fuente: elaboración propia.

6.7.1.3. Análisis de los resultados por la coordinación de curso - (2019)

La metodología utilizada en la edición de 2018 puede ser comprendida como un factor importante para el reconocimiento de esta acción por parte de la comunidad académica. El cuidado que tuvimos en preservar al profesorado y la calidad de la herramienta utilizada generó comentarios positivos. A continuación, se mencionan los registros de estos comentarios en el diario de campo de la investigadora,

Parece que la calidad de la herramienta digital utilizada ha garantizado el reconocimiento en cuanto a la evaluación de la práctica docente. Hoy, cuando entré en la sala de profesores recibí un elogio por parte de un coordinador de curso. Cuando salí, otro comentó que estaba haciendo un estudio de los datos para construir un perfil del profesorado de su curso. Me invitó a participar de la reunión que iría a convocar para la socialización de los estudios que estaba haciendo. (2018_DC; INV)

Participé con mucha satisfacción del encuentro agendado por este coordinador. Había 20 profesoras y profesores en la sala, correspondientes al 58% del total de los 34 que constituyen el pleno de este curso. Él inició su presentación comentando el estudio realizado y en seguida presentó un *slide* con los datos sobre los resultados del alumnado y del profesorado. Además, lo que más llamó mi atención fue la metodología por él utilizada para promover una reflexión conjunta con el profesorado: las ‘reclamaciones’ del alumnado dirigidas a cada profesor, recorriendo la parte del formulario denominado “Cuestiones discursivas”. Sobre este momento se recogen algunos apuntes registrados en el diario de campo de la investigadora,

¡Qué experiencia! He participado de esta reunión con mucha alegría porque he visto un trabajo derivado de lo que iniciamos en 2012 con el grupo de evaluación. El coordinador (...) ha realizado un trabajo importante al analizar los datos referentes al profesorado del curso y usando una síntesis de lo que ha recorrido para apuntar las fragilidades y las puntuaciones de la práctica docente. Cómo ha sido preservada la identidad de quienes

recibirán los comentarios presentados. Percibí que las y los participantes estaban confortables para debatir sobre cada punto. En un momento tomé la palabra para agradecer la participación en el proceso, reforzando que, en cuanto a pedagoga y coordinadora de un núcleo de apoyo, me encontraba disponible para promover cambios en nuestra cultura evaluativa. Terminado el encuentro, agradecí al coordinador la iniciativa innovadora. (2019_DC; INV)

6.7.2. La institucionalización del diario de campo

En la fase correspondiente a la presentación de las estrategias evaluativas que eran parte del plan de la puesta en práctica, resalté que algunas ya eran de conocimiento y uso de los profesores y profesoras del grupo. Además, la estrategia del diario de campo era del todo innovadora para Maite que sigue haciendo uso hasta la actualidad. A pesar de que hemos sufrido el movimiento natural de dispersión de grupo, como pedagoga también continuo con Maite, observando de cerca su esfuerzo en institucionalizar esta estrategia a partir de la perspectiva evaluativa y formadora que tanto defendíamos y que lo seguimos haciendo.

Como he señalado en el epígrafe específico a la presentación de esta estrategia, en el segundo año de uso del diario de campo la profesora Maite me invitó a presentar la estrategia a su alumnado. Esta primera participación tuvo lugar el día 17 de marzo de 2015. Conversamos en principio sobre el aprendizaje en la enseñanza superior a partir de las contribuciones de Pimenta y Anastasiou (2014) que denominan este proceso de *enseñanza* por comprender la indisociabilidad entre los dos: enseñanza y aprendizaje. Utilicé algunos *slides* para orientar nuestros debates (Anexo X).

De aquel momento, se menciona un registro en el diario de campo de la investigadora,

Estoy muy contenta con la experiencia que acabo de vivenciar: un debate sobre la importancia del diario de campo en una clase de posgrado. La iniciativa de la profesora Maite me ha dejado feliz por tener la oportunidad de compartir con el alumnado mi experiencia con el uso de la herramienta. Inicé la conversación preguntando sobre el significado, que para ellas y ellos tienen, los conceptos de enseñanza y aprendizaje. Quería conocerlos un poco más y saber si les gustaría convertirse en profesores. Conversamos sobre la importancia de la formación pedagógica, visto que eran casi todos ingenieros. Cuando presenté la herramienta oí comentarios interesantes: “será difícil porque no gusta mucho escribir”, “no sé...creo que es perder el tiempo”; “me preocupo en ser evaluado por lo que puedo escribir”. Preocupada en no asumir una conducta contraria a la que defendíamos, les sugerí pasar por un período de experiencia y usar un modelo de diario más adecuado a sus individualidades. La profesora comentó que al final del curso tendría un momento para la socialización de estas experiencias y me invitó a participar. (2015_DC; INV.)

Como habíamos acordado, volví a la clase el día 15 de junio de 2015 para participar del momento de la socialización. Además, antes de esto recibí de la profesora las copias de los diarios producidos por el alumnado para echarles un vistazo. Sobre esa gratificante experiencia recogí un registro en el diario,

He recibido de la profesora Maite los diarios producidos por su clase, algunos impresos y otros digitales. He leído todos y llegué a la conclusión de que algunos produjeron un informe, algo más formal, casi sin ‘alma’...estos me han despertado la curiosidad por oír a sus autores y saber lo que sintieron durante la producción. Otros estaban de acuerdo con lo que vimos y estudiamos respecto a la estrategia: un recurso para el registro y la evaluación del recorrido formativo producido por el propio alumnado. Estas impresiones eran correctas. A la hora de comentar sus experiencias, ellas y ellos eran sinceros y decían sus sentimientos respecto a la estrategia. Quienes entregaron los diarios que parecían informes técnicos dijeron haberlos producido para atender a la solicitud de la profesora.

Eran pocos, unos tres o cuatro entre los más de quince. He registrado algunos comentarios durante la socialización: “fue un proceso de autoformación”; por falta de tiempo sentí dificultad, no me ha ayudado”; me ha ayudado en la gestión del tiempo y en la organización de los datos de la investigación”. (2015_ DC; INV)

Esa no fue la última vez que estuvimos juntas, Maite y yo, compartiendo las experiencias de su alumnado. Anualmente, desde 2015, ella abre un espacio en su asignatura para conversar sobre diferentes temas relacionados con el quehacer docente. Su preocupación está relacionada con la formación pedagógica de quienes un día irán a asumir la práctica docente.

A modo de conclusión

Con el propósito de describir los efectos que la puesta en práctica de una metodología evaluativa de aprendizaje emancipadora produce en el desarrollo académico de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos posicionamos en el paradigma socio-crítico y elegimos la investigación-acción como método de investigación. Esta opción metodológica realizada desde una perspectiva cualitativa se justifica porque el equipo investigador estaba formado por un profesorado y una pedagoga que estaban inmersos en la situación investigada. Nos reconocemos personas corresponsables con los cambios producidos en las prácticas educativas mientras buscamos una conciencia emancipadora resultante de un proceso reflexivo crítico (Freire, 2004).

Para el desarrollo de la investigación-acción nos basamos en las aportaciones de diferentes expertos sobre el tema, precisamente en el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) que señalan dos aspectos cruciales del método: la creación de los grupos y el compromiso con la mejora. El diseño metodológico sugerido por estos autores se asumió en forma de espiral que partió de la identificación de una *preocupación temática* emergente que

surgió del propio contexto o de la situación investigada, seguida por diferentes fases –el *plan*, la *acción*, la *observación* y la *reflexión* – que se transformaron en oportunidades para pensar sistemáticamente sobre lo que ocurría en la escuela.

Los instrumentos de investigación utilizados son coherentes con el enfoque metodológico socio-crítico y han permitido el desarrollo de un proceso colaborativo, siendo éstos: el diario de la investigadora, las entrevistas, los cuestionarios y el análisis documental. Fue a través del análisis documental que llegamos a la construcción de un sistema categorial que dio como resultado los conceptos claves de este estudio.

La población objeto de estudio asumió también el rol de equipo investigador formado por 5 profesores/as-ingenieros/as, profesionales de carrera de una institución pública de enseñanza superior brasileña. Este grupo se conformó identificando algunos aspectos definidos por el propio equipo: se presentaron indicios de los cambios educativos a través del desarrollo de prácticas pedagógicas consideradas innovadoras para la institución, presentaban interés por el estudio del tema de la evaluación del aprendizaje y disponían de tiempo para los encuentros y las actividades propuestas.

Capítulo 7

Discusión de resultados y conclusiones

Se puede afirmar que la certeza de que las deficiencias en la formación pedagógica del profesorado que implica el desarrollo de prácticas evaluativas excluyentes, fue lo que llevó a un grupo de docentes de una escuela de enseñanza superior, en concreto en una Escuela de Politécnica de Pernambuco (Brasil) a cuestionarse la planificación, el desarrollo y la evaluación de su propia acción formativa. Tal y como ha ocurrido en otros estudios previos (Albuquerque & Oliveira, 2009; da Cunha, 2010). Para este grupo de docentes, el tema de la evaluación se tomó en un espacio propio, resultado de un proceso de investigación desarrollado a partir de una problemática que emergió de situaciones reales y que fue identificada por las personas pertenecientes al propio contexto, tal como exponen Bolívar (2010 y 2013) y Gairín-Sallán (2000).

Implicados en un clima de colaboración, fue el grupo investigador que estaba formado por profesores y profesoras, el que estableció que la finalidad de este estudio iba a ser la descripción de la puesta en práctica de una nueva metodología de evaluación del aprendizaje formativa y emancipadora en una organización educativa, y se ha podido comprobar que estas reflexiones afectaron al desarrollo académico de las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como es mencionado también por diferentes autores (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009; Costa & Cerqueira, 2013).

7.1. El itinerario de las prácticas evaluativas de aprendizaje en la POLI y su impacto en la vivencia de las personas participantes

El análisis de los documentos oficiales que se llevó a cabo con el objetivo de identificar las características de las prácticas evaluativas llevadas en la POLI indicó incoherencia entre lo propuesto en los textos, y lo vivenciado en la cotidianidad del entorno institucional, campo de nuestro estudio. Para comprender mejor esta declaración, se recogen a continuación las

siguientes discusiones de acuerdo con puntos que resultan estratégicos desde el objeto de estudio.

7.1.1. La cultura institucional y evaluativa de la universidad

Para el grupo de trabajo era importante conocer la caracterización de la cultura institucional y evaluativa de la Universidad de Pernambuco (UPE), para replantearse si las prácticas de evaluación eran las adecuadas. La búsqueda fue iniciada a partir de un documento considerado como una herramienta de planteamiento y gestión: el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que abarca en su interior el Proyecto Pedagógico Institucional (PPI). El documento cumplió su función y sirvió de referencia para comprender las directrices orientadoras de los procesos educativos vivenciados en nuestro campo de estudio, la Escuela Politécnica de Pernambuco. Determinados autores (Bolívar, 2007; Carbonell, 2002; Goikoetxea et al., 2013, Pimenta & Anastasiou, 2002; Saul, 2010) exponen que es necesario un conocimiento profundo del contexto antes de proponer cambios en él.

Del análisis de los documentos se pudo obtener la siguiente información: la UPE está organizada en una estructura multi campus de forma que el PDI estableció como meta la reestructuración de estos campus en función de dotarlos de organizaciones semejantes y articuladas. A pesar de las determinaciones, esta configuración conlleva a que haya una política educativa resultante de distintas realidades y culturas consolidadas. Así, que en la POLI el profesorado sigue el perfil de acuerdo con la cultura evaluativa instituida por décadas, con una práctica distante al que determina el PDI.

Del análisis realizado en la institución se puede observar que hay cierta incoherencia entre los principios filosóficos y técnico-metodológicos propuestos en el PPI, ya que abogan por una práctica pedagógica de perspectiva formativa y emancipadora, y la puesta en marcha de los

procesos de evaluación, han resultado ser prácticas excluyentes y clasificatorias. Lo que llevó al grupo a proponer una práctica pedagógica de perspectiva formativa y emancipadora, a la que se llegó a través de un proceso dialógico y democrático como consecuencia de debates y conferencias académicas realizadas. Este tipo de acciones ya se han visto en estudios previos como el de Albuquerque (2006) y, Albuquerque y Oliveira (2009).

Para las personas participantes el mayor desafío residió en promover los cambios educativos que consideraron necesarios para que el PDI se concretase en lo cotidiano de la POLI. Eran 'cambios necesarios' porque se habían identificado estas características en un contexto universitario resistente a la innovación y que coincidía con la perspectiva presentada por Carbonell-Sebarroja (2002) cuando apunta que la rutina sitúa al profesorado en una zona de confort justificada por el discurso de la eficiencia y de la durabilidad.

En cuanto a la cultura institucional y evaluativa de la UPE visto desde el PDI, comprende a la persona docente como alguien en formación continua; el alumnado como el centro de la praxis; y la evaluación como una práctica formativa y emancipadora en cuanto a práctica educativa y ética. Sin embargo, en la práctica, estos principios son desconocidos por la mayoría de las personas que forman la comunidad académica tal y como se ha podido constatar en esta investigación. Sin embargo, esta situación no sólo es propia de la POLI, es bastante habitual que este tipo de situaciones se vivan en las instituciones educativas y así se recoge de Carbonell-Sebarroja (2002) y Rivas (2018) donde se relatan experiencias similares.

Los estudios sobre el tema de la práctica docente del profesorado universitario brasileño nos han permitido concluir que esa práctica está basada en la profesión que paralelamente es ejercida también por la persona docente-profesional. La legislación sobre educación refuerza esa lógica cuando no exige una carga horaria determinada de formación pedagógica como condición al inicio del ejercicio docente (Pimenta & Anastasiou, 2002). En cuanto a la

transformación de estos profesionales en docentes, Laudares (2010) ha resaltado que a veces se da por razones circunstanciales mediadas por intereses personales o financieros.

Estos aportes teóricos se volvieron importantes y me hicieron revisar ciertos conceptos que había construido como pedagoga para comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de las personas ingenieras-profesoras de la POLI. La experiencia vivida fue que allí estaban profesionales que ejercían sus actividades pedagógicas a partir de sus experiencias, y sin tener conocimientos pedagógicos y que estaban haciendo un esfuerzo por superar los conocimientos técnicos y abordarlos desde una perspectiva pedagógica, tal y como mencionan las personas participantes.

No se pueden negar los esfuerzos promovidos por el rectorado para dar cuenta del principio propuesto por el PPI que tomó la base del pensamiento de muchos profesionales del mundo de la educación y, en concreto de Paulo Freire (2004), cuando definen a quien ejerce de docente como una persona en formación constante. En los últimos años, el rectorado había hecho la recepción al profesorado novel invitándoles a participar de un momento que dedica a la presentación institucional y a las orientaciones pedagógicas, de acuerdo con declaraciones de las personas participantes.

Comentarios extraídos de los debates con el alumnado permitieron identificar una práctica docente que, de acuerdo con Saviani (2005) caracteriza una tendencia pedagógica tradicional por comprender la enseñanza como un acto de *transmisión* de conocimientos acumulados históricamente. Sin embargo, la naturaleza técnica de la formación en ingeniería da también como resultado una actuación docente desde la perspectiva de un modelo pedagógico *técnico*, con la atención demasiado centrada en la transmisión del conocimiento teórico-científico. El profesorado participante constata que hay pocos intercambios entre profesorado y alumnado, y que la relación es muy vertical. El profesorado sigue siendo el único protagonista asumiendo

la responsabilidad de garantizar la eficiencia, la precisión y la excelencia en la formación de nuevos ingenieros e ingenieras.

A través de las declaraciones del profesorado y alumnado recogidas durante la investigación se constata cierta incoherencia respecto al principio del PPI que define al alumnado como 'sujeto de la praxis'. Según las opiniones de las personas participantes, los tests y las pruebas finales son las únicas estrategias evaluativas utilizadas. Hay mucho profesorado que trabaja fuera de la universidad y no se preocupa por el progreso del alumnado. En esto coinciden con las reflexiones de Gadotti (2003) sobre la enseñanza y los saberes profesionales del profesorado, ya que destaca que hace falta que cada docente sepa crear espacios para un aprendizaje cargado de sentido, que venga a atender a la necesidad de la persona y que sea así percibida.

Como consecuencia de la insatisfacción con la evaluación, el grupo investigador centró su atención en mejorar la práctica evaluativa del profesorado, y esto permitió que aquellas personas docentes asumieran un rol de investigadoras cuyo objeto fue su propia práctica, vivenciando un proceso de autoevaluación, tal y como proponen Amaral (2008), Albuquerque (2006), Pimenta y Anastasiou (2010) y Luckesi (2011).

En los siete programas pedagógicos de los cursos consultados tan sólo hubo una única orientación expresa por una resolución antigua, de 1996, constituida por el consejo de departamento de la POLI con función de normalizar las estrategias para la 'verificación del rendimiento escolar'. Expresiones como *verificación*, *control del profesorado* y *calificaciones* permean ese documento. En definitiva, se generan prácticas con fines clasificadorios que transforman el acto de evaluar en un acto examinador (Luckesi, 2011). Este documento es otro indicio asertivo de que la Escuela vivencia una cultura evaluativa que alimenta el sistema de *ranking* por el cual el alumnado es identificado como *mejor* o *peor* entre sus pares.

Los indicios identificados como característicos de una cultura evaluativa excluyente y clasificatoria fueron tomados por el grupo investigador como preocupaciones temáticas y objetos de nuestra atención. La perspectiva teórica que adoptamos nos permitió identificar en este contexto de cultura consolidada un espacio favorable al cambio educativo, por ello estamos de acuerdo con Barrera (2016) cuando dice que, la innovación debe ser comprendida como un proceso intencional de cambio de una práctica educativa desarrollada por un grupo que incorpora uno o más aspectos nuevos a esta práctica. La existencia del grupo investigador y su interés por este estudio ya se configuran como concreciones de prácticas innovadoras.

Se podría concluir diciendo que resumimos el intento de construir y describir la puesta en práctica de una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje de enfoque formativo y emancipador. Respaldados por los estudios en torno del método de investigación-acción; e investigamos nuestra *praxis* objetivando mejorar la realidad sobre la cual operamos (Serrano y Martín, 1992). Trabajamos juntos en un clima de colaboración y participación efectiva, en principio buscando nuestra propia comprensión respecto a la realidad investigada de forma que fuese posible transformar “(...) ideas en el desarrollo en una acción críticamente informada” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 12).

7.1.2. La POLI en cuanto a contexto favorable a la innovación

Entender la POLI como contexto favorable a la innovación se concreta en que podemos atribuir algunos elementos relacionados a este concepto (Barrera, 2016). La innovación a la cual nos referimos no se ha dado como un acontecimiento puntual, o sea, todo el camino recogido por el grupo investigador resultó ser un largo proceso: la constitución como grupo; la caracterización de la realidad investigada; la construcción y descripción de la implantación de un plan de puesta

en práctica; la identificación del impacto sobre la comunidad; y la institucionalización de la innovación.

Otro elemento a considerar relacionado al concepto de innovación es el relativo a los agentes implicados y, aquí nos referimos a las personas que han contribuido en nuestro grupo investigador. Fueron profesores y profesoras que formaron parte del propio contexto como personas interesadas en promover 'rupturas paradigmáticas' con las dimensiones emancipadoras de forma que también rompieron con la homogenización de las estrategias pedagógicas vivenciadas basadas en la lógica de la productividad (Dias-Sobrinho, 2010; Rivas, 2018).

Desde esta comprensión definimos que la POLI, a partir de la iniciativa de este grupo investigador, se ha convertido en un espacio favorable a la innovación al estar de acuerdo con Bolívar (2010, p. 37) en que "(...) el desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan". Esta afirmación se encuentra respaldada en el paradigma de la evaluación emancipadora de forma que también podemos afirmar que aquel grupo se ha implicado en el proceso de descripción, análisis y crítica de la realidad de la POLI, con la intención de transformarla como protagonistas creadores de sus propias alternativas de acción (Saul, 2010). Este proceso emancipador fue considerado como posibilitador de un cambio más significativo donde la POLI se constituiría como un centro educativo ligado al aprendizaje de las personas que constituyen su comunidad académica.

El trabajo llevado a cabo por el grupo investigador ha promovido un ambiente favorecedor de procesos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo ofreciéndonos condiciones favorables a la innovación, como proponen Barrera (2016); Carbonell (2002); Fávero y Pasinato (2013) y, Silva, Dias y Pimenta (2014). Sin embargo, no podemos pensar en innovación

evaluativa sin considerar las condiciones pedagógicas del profesorado. Nos reconocemos en da Cunha (2010) ya que esta investigación ha sido desarrollada de forma colectiva por un grupo de docentes y estudiantes que se fue transformando en un espacio de formación, donde el propio acto de investigar fue en si una innovación.

Las estrategias evaluadoras resultantes de la propuesta colectiva fueron reconocidas como iniciativas protagonizadas por personas que quisieron dar otro 'sentido' al acto de evaluar, promoviendo la innovación. Estábamos respaldados por los principios que constituyen el paradigma de la evaluación emancipadora, como proponen Albuquerque y Oliveira (2009), y Saul (2010), que defienden el acto educativo como una oportunidad de analizar y criticar la realidad que se pretende transformar.

Las profesoras y los profesores del grupo investigador concretaron este principio que también es defendido por Luckesi (2011, 2018), proponiéndose transformar la evaluación del aprendizaje en el acto de investigar la realidad en favor de su mejora. El diario de campo, el grafico de desempeño, las actividades integradas, el diálogo pedagógico y, los proyectos didácticos fueron las estrategias aquí utilizadas y resignificadas desde la perspectiva de la evaluación formativa y emancipadora. Las iniciativas llevadas a cabo por las personas docentes del grupo investigador, además de configurar una innovación conforme la comprendemos, también se configuran como indicios significativos de cambio en la cultura evaluativa institucional, igual que proponen García-López (2014) y Rivas (2018).

7.1.3. En cuanto al impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria

El planteamiento de la puesta en práctica de una evaluación formativa y emancipadora ha generado en el grupo investigador la construcción de unas hipótesis que nos sirvieron como

punto de partida para la búsqueda de lo que llamamos el impacto de la evaluación formativa y emancipadora, como propone Serrano y Martín (1993). Estas hipótesis no fueron rigurosamente perseguidas en cuanto a sus comprobaciones, sin embargo, nos sirvieron como elementos orientadores para la comprensión de los datos identificados.

7.1.3.1. La metodología de la evaluación del aprendizaje desarrollada en la Escuela fue construida por las personas implicadas en el acto educativo

La realidad del profesorado y del alumnado con relación a la visión que se tiene del acto educativo no siempre es coincidente. En lo relativo a compartir materiales pedagógicos la respuesta no fue unánime entre el profesorado que comprendía el grupo investigador. Algunos de ellas y ellos compartieron miradas similares y otros no. Los datos no apuntaron tampoco diferencias extremas, sino que sirvieron de base para que el grupo retomase los principios que defendíamos con este trabajo de forma que se pudiera resignificar el propio concepto de 'compartir' (Luckesi, 2011).

Esta constatación nos hace recordar que el cambio educativo suele ser un proceso que exige tiempo y diálogos permanentes. La ausencia de este diálogo lleva a prácticas evaluativas sin respeto por las condiciones individuales de las personas y niegan al alumnado la condición de ser corresponsables por sus rutas académicas, tal como defienden Borjas (2011), Costa y Cerqueira (2013), Silva y Almeida (2014), etc. Con esa actitud antidialógica el profesorado muestra querer dominar el saber y controlar su transmisión, como alerta Freire (2004).

La toma de decisión sobre los tipos de estrategias evaluativas que serían negociadas entre profesorado y estudiantes fue declarada por las personas participantes e identificadas como una actitud contraria a la perspectiva formativa y emancipadora. Los resultados identificados apuntan a que el alumnado fue informado en cuanto a las estrategias que iban a

ser utilizadas, sin haber opinado sobre ellas. Con una práctica denominada de *heteroevaluación*, el profesorado fue el único agente evaluativo y su atención estuvo centrada en el aprendizaje del alumnado (Iparraguirre, 2010).

7.1.3.2. La formación pedagógica continuada del profesorado influyó en la creación de nuevos contextos de aprendizaje y de evaluación

Este trabajo de investigación se constituyó en un espacio de formación y de reflexión respecto a las prácticas evaluativas vivenciadas por el grupo investigador, tal como sugiere Barros, Longaray y Quadrado (2011), Silva-Cunha (2011), Santos-Guerra (2007) y otros, que los pequeños cambios llevados por el grupo fuesen identificados por su alumnado. Esa constatación nos remitió a un estudio promovido por la UNESCO (2016) respecto a los factores que dificultan o condicionan los procesos de innovación.

Las creencias y normas que conformaron la cultura evaluativa de la POLI generaron resistencias y temores hacia la innovación. Fueron los 'saberes' consolidados históricamente los que desafiaron la ruptura de paradigmas en dirección al cambio y a la mejora. El reconocimiento de la institución como garantía de una formación técnica de excelencia presenta una falsa imagen de una organización sin necesidad de cambios, una institución inmutable (Silva-Cunha, 2011).

7.1.3.3. La implantación de nuevas prácticas de evaluación de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador fue el resultado del estudio de las implicaciones teóricas y metodológicas referentes a este enfoque

Las discusiones en torno al paradigma de la evaluación formativa y emancipadora sirvieron de base para la elaboración del plan que han constituido las estrategias evaluativas desde esta perspectiva. Para las personas participantes conocer un poco sobre el pensamiento de Paulo Freire, sobre cuestiones relacionadas con la afectividad; la importancia del alumnado; la relación entre docencia y discencia; aprender enseñando y enseñar aprendiendo fue de vital importancia en el proceso seguido. Esta vivencia encuentra eco en Saul (2010) que pone su alerta en la conciencia sobre el rol que cada persona asume en este proceso y la participación en la toma de decisiones en favor de la mejora: esto se traduce en el carácter emancipador de esta perspectiva evaluativa revelando también su esencial interés.

No esperábamos rupturas que se expresaran de pronto, sabíamos que el cambio educativo sería procesual y lento. Además, aquellos momentos de estudio promovieron un proceso de autoevaluación. El propio movimiento provocado por el grupo investigador al seguir con los encuentros revelaba un compromiso asumido con responsabilidad y seriedad. El diálogo y la participación fueron los ejes del proceso, definidos por Saul (2010) como los procedimientos previstos por el paradigma emancipador.

7.1.3.4. La implantación de prácticas evaluativas de aprendizaje de enfoque formativo y emancipador afectó al desarrollo formativo y profesional de las personas implicadas en el acto educativo

La ausencia de un estudio profundo respecto al tema de la cultura evaluativa de la POLI nos dio pistas sobre la importancia que esta investigación asumía. Se establecieron pautas de discusión

para las personas gestoras, coordinadoras de curso, profesorado y alumnado en algún momento a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

Este movimiento fue tomado como un indicio de mejora institucional o como un movimiento en dirección a transformar la Escuela Politécnica en una 'organización que aprende', coincidiendo con Bolívar (2010). La POLI se caracterizó por ser una institución centrada en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan. Para ello, hizo falta que su comunidad gestora considerara que la estructura conservadora y burocrática fuera asumida como desafío a ser superado en favor de la instalación de un clima de colaboración y diálogo.

Los encuentros pedagógicos y la evaluación de la práctica docente son indicios asertivos de los cambios educativos que caracterizaron el movimiento mencionado. De acuerdo con Bolívar (2009; 2010) y Gairín-Sallán (2000) la POLI también puede favorecer un ambiente proclive al desarrollo de los procesos académicos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo. Las reflexiones promovidas en estos encuentros fueron un campo fértil a la creación de nuevas y prometedoras estrategias pedagógicas y administrativas. Con estos espacios de formación constituidos, la POLI también se configuraba como un contexto favorable a la innovación y al cambio educativo.

En cuanto a la evaluación de la práctica docente, esta acción fue tomada como representativa de un concepto clave del paradigma de la evaluación emancipadora: la *crítica institucional y la creación colectiva* (Saul, 2010). Los datos obtenidos siempre fueron presentados a la comunidad gestora (directores y coordinadores sectoriales y coordinadores de curso), dando como resultado acciones pedagógicas y/o administrativas.

Como acción pedagógica se fortalece la necesidad de reflexionar continuamente sobre la cultura evaluativa vivenciada en la POLI durante los encuentros pedagógicos. Con los

resultados de la evaluación conseguimos concretar los momentos que constituyen lo que Saul (2010) denomina *crítica institucional y la creación colectiva*: ‘describir la realidad con los ojos de quien protagoniza lo cotidiano de la institución’; ‘crítica al material presentado y la creación colectiva a través del proceso de repensar la estructura actual con una perspectiva de recreación’.

Para profundizar en el análisis uno de los coordinadores realizó en 2018 un trabajo centrando la atención en los datos específicos sobre la evaluación de la práctica docente, que se concretó en lo que Luckesi (2011) dice sobre la importancia de promover la organización continua del proceso de enseñar y aprender a partir de las decisiones tomadas por las personas que asumen ser protagonistas en favor de la mejora tanto individual como del grupo.

Cada coordinador de curso tomó los resultados individuales de su profesorado para analizar y discutir entre pares. Además de posibilitar una caracterización más representativa de la realidad de su propio grupo, también permitió que las relaciones y los vínculos se fortalecieran en dirección al establecimiento de un clima de aprendizaje continuo y de mejora (Bolívar, 2010). La institucionalización de esta práctica podría ilustrarse con un comentario de Santos-Guerra (2012, p.03): “la escuela tiene que aprender para saber y para saber enseñar, para saber a quién enseña y dónde lo hace”.

7.2. Revisando los objetivos propuestos para el estudio

La opción metodológica adoptada nos permitió organizar el desarrollo de la investigación en siete fases orientadas por objetivos coherentes con los propósitos formulados para cada una de ellas. La opción, además de oportuna por la instalación del clima de colaboración y respeto que resultó, permitió al grupo investigador vivenciar también un proceso de aprendizaje en función de una acción educativa que se convirtió en una praxis efectiva (Kemmis & McTaggart, 1988).

7.2.1. Fase I-Descripción del escenario físico y humano en el que se llevó a cabo la investigación

La descripción de mi llegada al campo de estudio fue el eje de esa fase inicial de la investigación. Su objetivo se centró en la importancia de describir los primeros pasos del acercamiento al escenario que sería el palco de una acción innovadora. La descripción del espacio físico y humano fue suficiente para permitir el desarrollo de esta investigación. La ausencia de estudios anteriores sobre el perfil del alumnado se tornó un desafío que fue parcialmente superado cuando intensifiqué mi participación en las reuniones promovidas por los coordinadores de curso. La instalación de un Núcleo de Apoyo Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI) y las atribuciones por él asumidas, habían minimizado la distancia entre coordinadores y alumnado, contribuyendo también a la descripción de su perfil como estudiantes.

Creo haber podido alcanzar este objetivo dejando en evidencia mi motivación personal y profesional por desarrollar nuevas competencias en un espacio considerado como desafiante para mí. El contexto universitario de una escuela centenaria de formación de ingeniería se volvió un campo fértil en oportunidades para una pedagoga deseosa de contribuir en favor de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Junto con un profesorado comprometido en la búsqueda por esa mejora, protagonizamos momentos enriquecedores donde emergieron interrogantes que se convirtieron en los ejes de un trabajo de investigación. Al igual que ha ocurrido en otros trabajos como en Rodríguez-Gómez (2015) y Alonso-Saéz (2015).

7.2.2. Fase II – Identificación de las prácticas de evaluación del aprendizaje que se daban en la Escuela

El grupo de profesorado con formación en ingeniería inquieto e insatisfecho con los resultados académicos del alumnado se comprometió a seguir con el estudio sobre el tema de la evaluación sabiendo que íbamos a tener poca información a nuestro alcance. La certeza de querer cambiar la práctica evaluativa fue el primer paso para identificar y caracterizar las prácticas que constituían la cultura evaluativa de la POLI.

A partir de la inmersión que vivenciamos fue posible validar el objetivo propuesto para esta fase. Conseguimos definir nuestras preocupaciones temáticas que nos orientaron respecto al diseño de la investigación. Desde el segundo encuentro se marcaron las orientaciones para estudiar el tema de la evaluación. Las declaraciones, documentos y notas fueron suficientes para asegurar la relevancia de una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje. De manera similar que en los trabajos de Albuquerque y Oliveira (2009), Santos (2010) y Pinedo (2012).

7.2.3. Fase III – Construcción de una nueva propuesta de evaluación y análisis del enfoque en el que se asentaron las nuevas prácticas

Hemos cumplido con la parte del objetivo que se propuso para esta fase: finalizar la presentación de una propuesta colectiva de evaluación del aprendizaje. Admitimos que la elaboración de la propuesta colectiva en si fue el resultado de la implantación de una práctica innovadora para un profesorado que poco o casi nunca había reflexionado sobre la cultura evaluativa que vivenciaba. Además, se finalizó esta fase de la investigación siendo conscientes de que no bastaba con optar por el uso de una herramienta, tendríamos que, también, asumir una actitud frente al alumnado según la perspectiva que defendíamos: dialógica y colaborativa.

En esta fase se forjaron los desafíos referidos a la formación pedagógica del profesorado. Sin duda, que estos desafíos fueron el resultado de una conjunción de circunstancias: la naturaleza de la formación técnica en ingeniería con ausencia de una práctica efectiva volcada en la formación pedagógica continua. Quedó claro que no podríamos culparlos por reproducir en sus clases lo que les parecía que eran las prácticas evaluativas más adecuadas. Reproducían lo que habían vivenciado como estudiantes como nos lo recuerdan los trabajos de Lima (2012), Oliveira (2013) y Reis Goulart (2015). Ese reconocimiento agregaba mayor valor a todos los encuentros que realizamos junto al grupo investigador.

A pesar de los desafíos, el grupo cumplió con el compromiso asumido y elaboró una herramienta para la identificación del perfil socioeconómico del alumnado y un sistema de evaluación institucional. El primer proyecto no se puso en práctica por razones de orden legal. Fueron provechosas las oportunidades de madurar en el grupo para la construcción de la propuesta metodológica puesta en práctica. De manera similar que exponen los trabajos de Da Cunha et al. (2010) y Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014).

7.2.4. Fase IV - Implementación de la propuesta

Esta fase fue dirigida para la puesta en práctica del plan elaborado en la fase anterior. La intención fue seguir sin perder de vista las especificidades que definía cada profesor y profesora. Las experiencias que fueron relatadas son el resultado de los intentos llevados a cabo por el profesorado que en algún momento había reflexionado sobre sus respectivas prácticas evaluativas en un escenario caracterizado por la ausencia de reflexiones respecto a esas prácticas.

Lejos de juzgar la eficiencia de cada una de ellas asumí, en cuanto a mi condición de pedagoga, estimularlas para reconocer el potencial que tenían. Percibí durante el desarrollo de

esta fase que no se podrían asumir de pronto la perspectiva formativa y emancipadora que queríamos como tantas veces han reivindicado los trabajos de Albuquerque y Oliveira (2009) y Saul (2010). Sin embargo, la posibilidad de analizar cada práctica presentada uno de ellos bajo esta perspectiva supuso la concretización del objetivo inicial que nos movía. Siendo así, es posible afirmar que el objetivo propuesto para esta fase pudo ser reconocido como validado.

7.2.5. Fase V – Identificación de los efectos de los cambios de las prácticas de evaluación sobre las personas implicadas

Para la identificación de los efectos de los cambios de las prácticas usamos la aplicación de un cuestionario como la principal herramienta para la recogida de información. Las 'hipotesis' fueron consideradas los puntos de partida para el desarrollo de nuestra investigación, ya que los resultados fueron analizados a partir de estas hipótesis. Como se recomienda Serrano y Martín (1992), referenciados en este estudio.

De manera general, los resultados analizados no correspondieron a las expectativas del grupo investigador. Para justificar la incoherencia se buscó como explicación la ausencia de comprensión de las cuestiones por el alumnado o el poco tiempo que había pasado para que los cambios llevados a cabo por el profesorado fuesen percibidos por el alumnado. Se mostró, en cualquier caso, la urgencia por institucionalizar espacios de formación pedagógica para el estudio en torno a los saberes necesarios en pro de la mejora e innovación de la práctica docente, como se ha hecho en otros estudios (Guiné, 2009; Queiroz, 2014)

7.2.6. Fase VI – Establecimiento de pautas para la institucionalización de la innovación.

Para esta institucionalización, el grupo propuso tres acciones que creímos significativas: un foro

estudiantil y dos encuentros pedagógicos para el profesorado. El resultado del foro supuso la apertura institucionalizada de un espacio de discusión respecto al papel del alumnado. Uno de los profesores presentes en el foro asumió la coordinación de una acción que promovió encuentros semanales de intercambio de ideas innovadoras.

Sobre los dos encuentros pedagógicos promovidos es posible afirmar que se desarrollaron con éxito. El primero fue entendido como un momento de integración afectiva, donde compartimos nuestra agradable experiencia como un grupo dispuesto a promover un cambio en nuestras prácticas evaluativas. El segundo fue diferente por haber provocado distintas manifestaciones en el profesorado presente. Salimos comprometidos con la promoción de los encuentros de formación pedagógica continua que, por iniciativa del propio grupo, entrarían permanentemente en la agenda académica de la Escuela. Otras experiencias similares se recogen en Pérez-Cabrera(2016) y Fonseca (2017).

7.2.7. Fase VII - Percepción de las personas participantes sobre lo que ha supuesto para ellos y ellas, y para la institución, la innovación realizada

Se cierra esta última fase de la investigación con la sensación de haber cumplido con el objetivo propuesto de describir la percepción de las personas participantes sobre lo que supuso para ellos y ellas, y para la institución, la innovación realizada. La estrategia que utilicé para esta descripción me ha permitido concluir este Capítulo presentando algunas de las acciones derivadas del trabajo del grupo. A pesar de no haber registros directos y oficiales de sus voces (debido a la natural dispersión del grupo), la permanencia de algunos de ellos junto a estas acciones es prueba confiable de la validación de un trabajo construido colectivamente.

Entre los cambios considerados como resultantes de nuestros trabajos, se presentaron aquellos que fueron los más representativos de nuestra actuación: los encuentros pedagógicos,

la evaluación de la práctica docente y la institucionalización del diario de campo. Al elegir estas acciones no se ha querido disminuir la importancia de los otros cambios que de forma más sutil también contribuyeron en favor de la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Se generó una convocatoria permanente de una beca de auxilio estudiantil para la comisión de evaluación; las invitaciones para participar de los plenos de curso y, la participación en congresos sobre evaluación con la presentación de ponencias y la socialización de experiencias. Una apertura al diálogo dentro y fuera de la institución.

7.3. Conclusiones

Este estudio que ahora se cierra puede ser entendido como un marco en mi carrera profesional. He salido de una vivencia centrada en la enseñanza básica a un contexto de enseñanza superior para actuar pedagógicamente a partir de problemáticas que le eran propias. Además de constituirse en una metodología de trabajo, esa actitud se tornó en el resultado de los principios que pasarán a expresar mi comprensión respecto al acto educativo, comprendido como resultante del diálogo respetuoso establecido entre las personas implicadas. Este diálogo ético se convirtió en el eje principal de una acción que ha llevado a un grupo de profesoras y profesores a reflexionar sobre su práctica, movidos por el deseo de resignificarla. Las conclusiones resumidas obtenidas con este estudio son:

1. La necesidad de promover un cambio en las prácticas evaluativas vivenciadas en la POLI fue identificada en los discursos del profesorado y comprobada a través de los altos índices de suspensos en las asignaturas académicas.

2. El cambio educativo en favor de la mejora del aprendizaje del alumnado se originó a partir de la identificación de las características de las prácticas de evaluación que residen en la Escuela.

3. El profesorado de la POLI posee una formación técnica con poco o ningún conocimiento de carácter pedagógico, implicado en el desarrollo de prácticas evaluativas de perspectivas clasificatorias y excluyentes.

4. La naturaleza técnica de la formación en ingeniería da como resultado una actuación docente desde la perspectiva de un modelo pedagógico *técnico*, con la atención centrada en la transmisión del conocimiento teórico-científico. Hay pocos intercambios entre profesorado y alumnado, que es el resultado de una relación vertical. El profesorado sigue como único protagonista asumiendo la responsabilidad de garantizar la eficiencia, la precisión y la excelencia en la formación de nuevos ingenieros e ingenieras. Con este estudio se ha pretendido cambiar esta relación.

5. La metodología de la investigación-acción permitió que el grupo investigase su *praxis*, trabajando en un clima de colaboración y participación buscando comprender la realidad investigada en favor de su transformación.

6. El trabajo llevado a cabo por el grupo investigador ha promovido un ambiente favorecedor de procesos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo ofreciéndonos condiciones favorables a la innovación.

7. Las estrategias evaluadoras resultantes de la propuesta colectiva fueron reconocidas como iniciativas protagonizadas por personas que quisieron 'dar otro sentido' al acto de evaluar, promoviendo la innovación.

8. Este estudio se caracteriza por una práctica de la evaluación de enfoque formativo y emancipador por haber dado la posibilidad de que sus participantes calificasen el proceso evaluativo y, por la participación de las personas en este proceso.

9. El diario de campo, el gráfico de desempeño, las actividades integradas, el diálogo pedagógico y, los proyectos didácticos fueron estrategias resignificadas desde la perspectiva de la evaluación formativa y emancipadora.

10. La ausencia de un estudio profundo respecto al tema de la cultura evaluativa de la POLI nos dió pistas sobre la importancia que esta investigación asumía. Se establecieron pautas de discusión para gestores, coordinadores de curso, profesorado y alumnado en algún momento a lo largo del desarrollo de todo el trabajo.

11. Las iniciativas llevadas a cabo por las personas docentes del grupo investigador se configuraron como innovadoras y como indicios significativos del cambio en la cultura evaluativa institucional. Los encuentros pedagógicos y la evaluación de la práctica docente son indicios asertivos de estos cambios.

12. La POLI se transformó generando un ambiente proclive al desarrollo de procesos académicos comprometidos con el perfeccionamiento individual y colectivo. Se crearon espacios de formación que también se conformaron en contextos favorables para la innovación y el cambio educativo.

13. Las personas participantes de este estudio, el profesorado y esta investigadora, seguimos en contacto fortalecidos por la amistad resultante y por la posibilidad continua de producir algo en conjunto. Tres de nosotros integramos a un mismo programa de investigación, lo que puede ser entendido como continuidad de la acción aquí iniciada. Pesar de uno de los profesores haber salido de la POLI para actuar en otra universidad, seguimos en contacto y cambiando experiencias respecto a las prácticas docentes que llevamos. Por fin, consigo decir con seguridad que hemos vivenciado lo que Paulo Freire llamó de educación dialógica, respetosa, crítica y amorosa.

14. Participar de este proceso de investigación ha producido cambios significativos en mi práctica como pedagoga a frente del NAPSI. Desde el termino de nuestro estudio, pasé a buscar en la POLI indicios de innovación en favor de la mejora del aprendizaje, identificando el profesorado dispuesto a compartir de su experiencia con los pares en los seminarios que

organizo en principios de cursos. Constaté ser esa la metodología más eficiente de envolver al profesorado en debates respecto a temas relacionados al quehacer docente.

15. Puedo afirmar, por fin, que concluir este estudio se configura simbólicamente como escribir la última hoja de un volumen de una colección que intitulo de '*los marcos de la profesión en mi trayectoria personal*'. Cerrar este 'volumen' significa asumir el compromiso de seguir produciendo para concretar los principios que me constityien como una pedagoga comprometida con un proceso de enseñanza-aprendizaje emancipador.

Capítulo 7

Discussão de resultados e conclusões

Pode-se dizer que foi a certeza de que as deficiências na formação pedagógica do professorado envolvidos no desenvolvimento de práticas avaliativas excludentes, foi o que levou um grupo de docentes de uma escola de Ensino Superior, em concreto na Escola Politécnica de Pernambuco (Brasil) a questionar o planejamento, desenvolvimento e avaliação de sua própria ação de formação. Como já aconteceu em outros estudos anteriores (Albuquerque & Oliveira, 2009; Da Cunha, 2010). Para esse grupo de docentes, o tema da avaliação foi tomada em seu próprio espaço, resultado de um processo de pesquisa desenvolvido a partir de um problemática que surgiu a partir de situações reais e foi identificado por pessoas pertencentes ao próprio contexto, tal como exposto por Bolívar (2010 e 2013) e Gairín-Sallán (2000).

Envolvido em um clima de colaboração, foi o grupo de pesquisa formado por professoras e professores, que estabeleceu que o objetivo deste estudo era a descrição da implementação de uma nova metodologia de avaliação da aprendizagem formativa e emancipatória em uma organização educacional, e se pode comprovar que essas reflexões afetaram o desenvolvimento acadêmico das pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem, tal e como é mencionado por diferentes autores (Albuquerque, 2006; Albuquerque & Oliveira, 2009; Costa & Cerqueira, 2013).

7.1. O itinerário das práticas de aprendizagem avaliativas na POLI e seu impacto na vivência das pessoas participantes

A análise dos documentos oficiais realizados com o objetivo de identificar as características das práticas avaliativas realizadas no POLI indicou inconsistência entre o que foi proposto nos textos e o vivenciado no cotidiano do ambiente institucional, o campo do nosso estudo. Para entender melhor essa afirmação, as seguintes discussões são listadas abaixo de acordo com pontos que são estratégicos do tema-assunto de estudo.

7.1.1. A cultura institucional e avaliativa da universidade

Para o grupo de trabalho foi importante conhecer a caracterização da cultura institucional e avaliativa da Universidade de Pernambuco (UPE), para repensar se as práticas de avaliação eram adequadas. A busca foi iniciada a partir de um documento considerado como ferramenta de planejamento e gestão: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que engloba dentro dele o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). O documento cumpriu sua função e serviu de referência para compreender as diretrizes norteadoras dos processos educativos vivenciados em nosso campo de estudo, a Escola Politécnica de Pernambuco. Determinados autores (Bolívar, 2007; Carbonell, 2002; Goikoetxea et al. , 2013, Pimenta & Anastasiou, 2002; Saul, 2010) afirmam que é necessário um profundo conhecimento do contexto antes de propor mudanças nele.

As seguintes informações podem ser obtidas a partir da análise dos documentos: a UPE está organizada em uma estrutura *multicampi* de forma que a PDI estabeleceu como meta a reestruturação desses campi em função de dotá-los de organizações semelhantes e articuladas. Apesar das determinações, esta configuração leva a uma política educacional resultante de diferentes realidades e culturas estabelecidas. Assim que, na POLI, o professorado segue o perfil de acordo com a cultura avaliativa instituída há décadas, com uma prática distante daquela determinada pelo PDI.

A partir da análise realizada na instituição observa-se que há alguma inconsistência entre os princípios filosóficos e técnico-metodológico proposto no PPI, uma vez que defendem uma prática pedagógica de perspectiva formativa e emancipatória, e a implementação de processos de avaliação, têm se tornado práticas excludentes e classificatórias. O que deu ao grupo a proposta de uma prática pedagógica de perspectiva formativa e emancipatória, que foi alcançada

por meio de um diálogo e processo democrático como resultado de debates e conferências acadêmicas realizadas. Esses tipos de ações já foram vistos em estudos anteriores como Albuquerque (2006) e Albuquerque e Oliveira (2009).

Para os participantes, o maior desafio foi promover as mudanças educativas que achavam necessárias para que o PDI fosse realizado no dia a dia da POLI. Foram 'mudanças necessárias' porque essas características foram identificadas em um contexto universitário resistente à inovação que coincidiu com a perspectiva apresentada por Carbonell-Sebarroja (2002), quando ele aponta que a rotina coloca o professorado em uma zona de conforto justificada pelo discurso de eficiência e durabilidade.

Quanto à cultura institucional e avaliativa da UPE vista do PDI, compreende o docente como alguém em formação contínua; alunado como centro da práxis; e a avaliação como prática formativa e emancipatória em termos de prática educacional e ética. Na prática, porém, esses princípios são desconhecidos para a maioria das pessoas que compõem a comunidade acadêmica como tem sido visto nesta pesquisa. No entanto, essa situação não é típica da POLI, é bastante comum que tais situações sejam vividas em instituições de ensino e, portanto, coletadas de Carbonell-Sebarroja (2002) e Rivas (2018) onde experiências semelhantes são relatadas.

Estudos sobre o tema da prática docente do professorado universitário brasileiro permitiram concluir que essa prática é baseada na profissão que também é exercida pelo professor-profissional. A legislação educacional reforça essa lógica quando não exige uma carga horária particular da formação pedagógica como condição no início do exercício da docência (Pimenta & Anastasiou, 2002). Em relação à transformação desses profissionais em professores, Laudares (2010) ressaltou que às vezes é dada por razões circunstanciais mediadas por interesses pessoais ou financeiros.

Essas contribuições teóricas se tornaram importantes e me fizeram rever certos conceitos que construí como pedagoga para entender as práticas pedagógicas sob a perspectiva dos engenheiros-professores da POLI. A experiência vivida foi que havia profissionais que praticavam suas atividades pedagógicas a partir de suas experiências, e sem ter conhecimento pedagógico e que se esforçavam para superar o conhecimento técnico e abordá-los a partir de uma perspectiva pedagógica, como mencionado pelos participantes.

Não há como negar os esforços promovidos pela reitoria para dar conta do princípio proposto pelo PPI que tomou a base do pensamento de muitos profissionais no mundo da educação e, em especial Paulo Freire (2004), quando definem o professor como pessoa em constante formação. Nos últimos anos, a reitoria fez o acolhimento ao professorado recém-chegado convidando-o a participar de um momento dedicado à apresentação institucional e orientações pedagógicas, segundo declarações dos participantes.

Comentários extraídos de discussões com os alunos identificaram uma prática docente que, segundo Saviani (2005), caracteriza uma tendência pedagógica tradicional de entender o ensino como um ato de transmissão de conhecimento *historicamente* acumulado. No entanto, a natureza técnica da formação em engenharia também resulta em um desempenho docente na perspectiva de um modelo técnico pedagógico, com a atenção focada na transmissão do conhecimento teórico-científico. O corpo docente participante observa que há pouca trocas entre professorado e alunado, e que a relação é muito vertical. O professorado continua sendo o único protagonista a assumir a responsabilidade de garantir eficiência, precisão e excelência na formação de novos engenheiras e engenheiros.

Por meio dos depoimentos do professorado e alunado coletados durante a investigação, se constata alguma incoerência em relação ao princípio do PPI que define o alunado como 'sujeito de práxis'. De acordo com as opiniões dos participantes, os teste e as provas finais são

as únicas estratégias avaliativas utilizadas. Há muitos professores que trabalham fora da Escola e não se importam com o desempenho do alunado. Esta situação coincide com as reflexões de Gadotti (2003) sobre o ensino e o conhecimento profissional do professorado, pois enfatiza que é necessário que cada docente saiba criar espaços para uma aprendizagem significativa, que venha a atender a necessidade da pessoa e que ela seja percebida.

Como resultado da insatisfação com a avaliação, o grupo de pesquisa focou na melhoria da prática avaliativa do professorado, o que permitiu que esses docentes assumissem um papel de pesquisadores cujo objeto era sua própria prática, vivendo um processo de autoavaliação, conforme proposto por Amaral (2008), Albuquerque (2006), Pimenta e Anastasiou (2010) e Luckesi (2011).

Nos sete programas pedagógicos dos cursos consultados, houve apenas uma orientação expressa por uma resolução antiga, de 1996, constituída pelo conselho de departamento da POLI com a função de padronizar estratégias para a 'verificação do desempenho escolar'. Expressões como *verificação*, *controle do professorado* e *notas* permeiam esse documento. Em suma, são geradas práticas para fins de classificação que transformam o ato de avaliação em ato de exame (Luckesi, 2011). Este documento é mais uma indicação assertiva de que a Escola vivencia uma cultura avaliativa que alimenta o sistema de *classificação* pelo qual o alunado é identificado como *melhor* ou *pior entre* seus pares.

Os indícios identificadas como características de uma cultura avaliativa excludente e de classificação foram tomadas pelo grupo de pesquisa como preocupações temáticas e objetos de nossa atenção. A perspectiva teórica que adotamos nos permitiu identificar nesse contexto de cultura consolidada um espaço propício à mudança educacional, por isso concordamos com Barrera (2016) quando ele diz que a inovação deve ser entendida como um processo intencional de mudança de prática educacional desenvolvida por um grupo que incorpora um ou mais novos

aspectos nessa prática. A existência do grupo de pesquisa e seu interesse neste estudo já estão configurados como concretizações de práticas inovadoras.

Pode-se concluir dizendo que adicionamos a tentativa de construir e descrever a implementação de uma proposta coletiva para avaliar a aprendizagem a partir de uma abordagem formativa e emancipatória. Apoiado por estudos em torno do método de pesquisa-ação; e investigamos nossa *prática objetivando* melhorar a realidade em que atuamos (Serrano e Martín, 1992). Trabalhamos juntos em um clima de colaboração e participação efetiva, em princípio buscando nossa própria compreensão da realidade investigada para que fosse possível transformar "(...) desenvolvimento de ideias em uma ação criticamente informada" (Kemmis e McTaggart, 1988, p. 12).

7.1.2. A POLI como o contexto favorável à inovação

Entendendo a POLI como um contexto favorável à inovação se percebe que podemos atribuir alguns elementos relacionados a esse conceito (Barrera, 2016). A inovação a que nos referimos não foi dada como um acontecimento único, ou seja, todo o caminho percorrido pelo grupo de pesquisa acabou sendo um longo processo: a constituição como um grupo; a caracterização da realidade investigada; a construção e descrição da implementação de um plano de ação; a identificação do impacto na comunidade; e a institucionalização da inovação.

Outro elemento a considerar relacionado ao conceito de inovação é o que diz respeito aos atores envolvidos e, aqui, queremos dizer as pessoas que contribuíram em nosso grupo de pesquisa. Eram professoras e professores que faziam parte do próprio contexto como pessoas interessadas em promover 'rupturas paradigmáticas' com dimensões emancipadoras para que também rompessem com a homogeneização de estratégias pedagógicas vivenciadas baseadas na lógica da produtividade (Dias-Sobrinho, 2010; Rivas, 2018).

A partir desse entendimento, definimos que a POLI, baseado na iniciativa desse grupo de pesquisa, tornou-se um espaço favorável à inovação, concordando com Bolívar (2010, p. 37) que diz: "(...) o desenvolvimento da organização baseia-se no desenvolvimento das pessoas e na capacidade de incorporar novas formas de fazer à instituição em que trabalham". Essa afirmação é apoiada pelo paradigma da avaliação emancipatória para que possamos também afirmar que esse grupo tem se envolvido no processo de descrever, analisar e criticar a realidade da POLI, com a intenção de transformá-la como protagonistas criadores de suas próprias alternativas de ação (Saul, 2010). Esse processo emancipatório foi visto como possibilitador de uma mudança mais significativa onde a POLI seria constituída como um centro educacional ligado à aprendizagem das pessoas que compõem sua comunidade acadêmica.

O trabalho realizado pelo grupo de pesquisa tem promovido um ambiente propício a processos comprometidos com o desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo-nos condições propícias à inovação, como proposto por Barrera (2016); Carbonell (2002); Fávero e Pasinato (2013) e Silva, Dias e Pimenta (2014). No entanto, não podemos pensar em inovação avaliativa sem considerar as condições pedagógicas do professorado. Reconhecemos a nós mesmos em da Cunha (2010) uma vez que essa pesquisa foi desenvolvida coletivamente por um grupo de docentes e alunados que foi transformado em um espaço de formação, onde o próprio ato de pesquisa foi em si uma inovação.

As estratégias de avaliação resultantes da proposta coletiva foram reconhecidas como iniciativas protagonizadas por pessoas que queriam dar outro 'sentido' ao ato de avaliar, promover a inovação. Fomos apoiados pelos princípios que constituem o paradigma da avaliação emancipatória, como proposto por Albuquerque e Oliveira (2009), e Saul (2010), que defendem o ato educacional como uma oportunidade de analisar e criticar a realidade que se pretende transformar.

As professoras e os professores do grupo de pesquisa concretizaram a esse princípio que também é defendido por Luckesi (2011, 2018), com o objetivo de transformar a avaliação da aprendizagem no ato de investigar a realidade em favor de sua melhoria. O diário de campo, o gráfico de desempenho, as atividades integradas, os diálogos pedagógicos e, os projetos didáticos foram as estratégias utilizadas e ressignificadas do ponto de vista da avaliação formativa e emancipatória. As iniciativas realizadas pelos docentes do grupo de pesquisa, além de configurar uma inovação como entendemos, também são configuradas como indicações significativas de mudança na cultura avaliativa institucional, como proposto por García-López (2014) e Rivas (2018).

7.1.3. Quanto ao impacto da avaliação formativa e emancipatória na comunidade universitária

O planejamento da metodologia de uma avaliação formativa e emancipatória tem gerado no grupo de pesquisa a construção de hipóteses que serviram de ponto de partida para a busca do que chamamos de impacto da avaliação formativa e emancipatória, como proposto por Serrano e Martín (1993). Essas hipóteses não foram rigorosamente perseguidas em termos de suas verificações, no entanto, serviram como elementos orientadores para a compreensão dos dados identificados.

7.1.3.1. A metodologia de avaliação da aprendizagem desenvolvida na Escola foi construída pelas pessoas envolvidas no ato educativo

A realidade do professorado e alunado em relação à visão do ato educacional nem sempre é coincidência. Em relação ao compartilhamento de materiais pedagógicos, a resposta não foi unânime entre os docentes que compunham o grupo de pesquisa. Alguns

compartilhavam olhares semelhantes e outros não. Os dados também não apontaram diferenças extremas, mas serviram de base para o grupo assumir os princípios que estávamos defendendo com este trabalho para que o conceito de 'compartilhamento' em si pudesse ser ressignificado (Luckesi, 2011).

Essa constatação nos lembra que a mudança educacional é, muitas vezes, um processo que requer tempo e diálogo permanente. A ausência desse diálogo leva a práticas avaliativas sem respeito às condições individuais dos indivíduos e nega ao alunado o status de responsável por seus percursos acadêmicos, como defendido por Borjas (2011), Costa e Cerqueira (2013), Silva e Almeida (2014), etc. Com essa atitude antidialógica, os professores mostram que querem dominar o conhecimento e controlar sua transmissão, como alerta Freire (2004).

A tomada de decisão sobre os tipos de estratégias avaliativas que seriam negociadas entre professorado e alunado foi declarada pelos participantes e identificada como uma atitude contrária à perspectiva formativa e emancipatória. Os resultados identificados sugerem que o alunado foi informado sobre as estratégias a serem utilizadas, sem ter comentado sobre eles. Com uma *prática denominada de heteroavaliação*, o professorado foi o único agente avaliativo e sua atenção foi voltada para a aprendizagem dos alunos (Iparraguirre, 2010).

7.1.3.2. A formação pedagógica continuada para professores influenciou a criação de novos contextos de aprendizagem e avaliação

Este trabalho de pesquisa foi constituído em um espaço de formação e reflexão sobre as práticas avaliativas vividas pelo grupo de pesquisa, conforme sugerido por Barros, Longaray e Quadrado (2011), Silva-Cunha (2011), Santos-Guerra (2007) e outros, para que as pequenas mudanças trazidas pelo grupo sejam identificadas por seus alunos. Esse achado nos lembrou de um estudo

promovido pela UNESCO (2016) sobre fatores que dificultam ou condicionam processos de inovação.

As crenças e normas que moldaram a cultura avaliativa da POLI geraram resistências e temores à inovação. Foram os saberes historicamente consolidado que desafiou a quebra de paradigmas na direção da mudança e da melhoria. O reconhecimento da instituição como garantidor de uma formação técnica de excelência apresenta uma falsa imagem de uma organização sem a necessidade de mudança, uma instituição imutável (Silva-Cunha,2011).

7.1.3.3. A implementação de novas práticas de avaliação da aprendizagem de enfoque formativo e emancipatória foi resultado do estudo das implicações teóricas e metodológicas relacionadas a esse enfoque

As discussões em torno do paradigma da avaliação formativa e emancipatória serviram de base para o desenvolvimento do plano que constituíram as estratégias avaliativas nessa perspectiva. Para que os participantes conhecessem um pouco sobre o pensamento de Paulo Freire, sobre questões relacionadas à afetividade; a importância dos alunos; a relação entre ensino e discência; aprender pelo ensino e ensinar pela aprendizagem foi de vital importância no processo seguido. Essa experiência ecoa em Saul (2010) que centra atenção na consciência do papel que cada pessoa assume nesse processo e participação na tomada de decisão em favor da melhoria: isso se traduz na natureza emancipatória dessa perspectiva avaliativa, revelando também seu interesse essencial.

Não esperávamos rompimentos que se expressassem de repente, sabíamos que a mudança educacional seria processual e lenta. Além disso, esses momentos de estudo promoveram um processo de autoavaliação. O próprio movimento provocado pelo grupo investigativo na continuidade das reuniões revelou um compromisso assumido com

responsabilidade e seriedade. O diálogo e a participação foram os eixos do processo, definido por Saul (2010) como os procedimentos previstos pelo paradigma emancipatório.

7.1.3.4. A implementação de práticas avaliativas de aprendizagem de abordagem formativa e emancipatória afetou o desenvolvimento formativo e profissional das pessoas envolvidas no ato educativo

A ausência de um estudo aprofundado sobre o tema da cultura avaliativa da POLI nos deu pistas sobre a importância que esta pesquisa assumiu. Foram estabelecidas diretrizes de discussão para gestores, coordenadores de cursos, professorado e alunado em algum momento durante todo o desenvolvimento do trabalho.

Esse movimento foi tomado como uma indicação de aperfeiçoamento institucional ou como um movimento na direção de transformar a Escola Politécnica em uma "organização de aprendizagem", coincidindo com Bolívar (2010). A POLI se caracterizou por ser uma instituição focada no desenvolvimento das pessoas e sua capacidade de incorporar novas formas de fazê-lo à instituição em que trabalham. Para isso, foi necessário que sua comunidade gestora considerasse que a estrutura conservadora e burocrática fosse tomada como um desafio a ser superado em favor da instalação de um clima de colaboração e diálogo.

Os encontros pedagógicos e a avaliação da prática docente são indicações assertivas das mudanças educacionais que caracterizaram o movimento supracitado. Segundo Bolívar (2009; 2010) e Gairín-Sallán (2000) a POLI também pode promover um ambiente favorável ao desenvolvimento de processos acadêmicos comprometidos com o desenvolvimento individual e coletivo. As reflexões promovidas nesses encontros foram um campo fértil para a criação de novas estratégias pedagógicas e administrativas promissoras. Com esses espaços de formação

constituídos, a POLI também foi configurada como um contexto propício à inovação e à mudança educacional.

No que se refere à avaliação da prática docente, essa ação foi tomada como representante de um conceito-chave do paradigma da avaliação emancipatória: crítica institucional e *criação coletiva* (Saul, 2010). Os dados obtidos sempre foram apresentados à comunidade gestora (diretores setoriais e coordenadoras e coordenadores de cursos), resultando em ações pedagógicas e/ou administrativas.

A ação pedagógica fortalece a necessidade de refletir continuamente sobre a cultura avaliativa vivida na POLI durante os encontros pedagógicos. Com os resultados da avaliação conseguimos perceber os momentos que constituem o que Saul (2010) chama de crítica institucional e *criação coletiva*: 'descrevendo a realidade com os olhos da pessoa que protagoniza o cotidiano da instituição'; 'critica o material apresentado e a criação coletiva através do processo de reestrutura da estrutura atual com uma perspectiva de recreação.

Para aprofundar a análise um dos coordenadores realizou em 2018 um trabalho com foco nos dados específicos sobre a avaliação da prática docente, que foi realizado no que Luckesi (2011) diz sobre a importância de promover a organização contínua do processo de ensino e aprendizagem a partir das decisões tomadas pelas pessoas que assumem ser protagonistas em favor da melhoria tanto individual quanto do grupo.

Cada coordenador do curso aproveitou os resultados individuais de seus docentes para analisar e discutir entre os pares. Além de possibilitar uma caracterização mais representativa da realidade do seu próprio grupo, também permitiu que as relações e os laços fossem fortalecidos para o estabelecimento de um clima de aprendizagem e melhoria contínua (Bolívar, 2010). A institucionalização dessa prática poderia ser ilustrada por um comentário de Santos-

Guerra (2012, p.03): "a escola tem que aprender para conhecer e saber ensinar, saber quem ensina e onde ensina".

7.2. Revisão dos objetivos propostos para o estudo

A opção metodológica adotada permitiu organizar o desenvolvimento da pesquisa em sete fases orientadas por objetivos condizente com os propósitos formulados para cada um deles. A opção, além de ser oportuna para a instalação do clima de colaboração e respeito que resultou, permitiu ao grupo de pesquisa também vivenciar um processo de aprendizagem baseado em uma ação educacional que se tornou uma prática eficaz (Kemmis & McTaggart, 1988).

7.2.1. Descrição de Fase I- O cenário físico e humano em que a pesquisa foi realizada

A descrição da minha chegada ao campo de estudo estava no centro dessa fase inicial da investigação. Seu objetivo se concentrou na importância de descrever os primeiros passos de aproximação ao espaço que se tornaria o palco de uma ação inovadora. A descrição do espaço físico e humano foi suficiente para permitir o desenvolvimento desta pesquisa. A ausência de estudos prévios sobre o perfil do alunado tornou-se um desafio que foi parcialmente superado quando intensifiquei minha participação nas reuniões promovidas pelos coordenadores do curso. A instalação de um Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusivo (NAPSI) e as atribuições assumidos por ele, minimizaram a distância entre coordenadores e alunado, contribuindo também para a descrição de seu perfil como estudantes.

Acredito que consegui alcançar esse objetivo, destacando minha motivação pessoal e profissional para desenvolver novas habilidades em um espaço considerado desafiador para mim. O contexto universitário de uma escola de formação de engenharia centenária tornou-se

um campo fértil em oportunidades para uma pedagoga ávida por contribuir para melhorar o ensino e a aprendizagem. Juntamente com um professorado comprometido com a busca por essa melhoria, encaramos momentos enriquecedores onde surgiram questões que se tornaram eixos do trabalho de pesquisa. Como já aconteceu em outras obras como Rodríguez-Gómez (2015) e Alonso-Saéz (2015).

7.2.2. Fase II - Identificação das práticas de avaliação da aprendizagem na Escola

O grupo de docentes com formação em engenharia inquieto e insatisfeito com os resultados acadêmicos do alunado, seguiu empenhado em continuar o estudo sobre o tema da avaliação sabendo que teríamos pouca informação ao nosso alcance. A certeza de querer mudar a prática avaliativa foi o primeiro passo para identificar e caracterizar as práticas que constituíram a cultura avaliativa da POLI.

A partir da imersão que vivenciamos foi possível validar o objetivo proposto para esta fase. Conseguimos definir nossas preocupações temáticas que nos guiaram não que diz respeito ao desenho da pesquisa. Desde o segundo encontro do grupo, foram estabelecidas as orientações para o estudo do tema da avaliação. Depoimentos, documentos e notas foram suficientes para garantir a relevância de uma proposta coletiva de avaliação de aprendizagem. Da forma similar que se observa nas obras de Albuquerque e Oliveira (2009), Santos (2010) e Pinedo (2012).

2.7.3. Fase III – Construção de uma nova proposta de avaliação e análise da abordagem em que essas novas práticas se baseiam

Cumprimos a parte do objetivo proposto para esta fase: finalizar a apresentação de uma proposta coletiva de avaliação de aprendizagem. Admitimos que a elaboração da proposta coletiva foi resultado da implementação de uma prática inovadora para um professorado que pouco ou quase nunca refletiu sobre a cultura avaliativa que vivenciava. Além disso, essa fase da pesquisa foi concluída por estar ciente de que não bastava optar pelo uso de uma ferramenta, também teríamos que assumir uma atitude em relação ao alunado de acordo com a perspectiva que defendemos: dialógica e colaborativa.

Nesta etapa, foram forjados os desafios relacionados à formação pedagógica docente. Sem dúvida, esses desafios foram resultado de uma conjunção de circunstâncias: a natureza da formação técnica em engenharia com uma ausência de uma prática efetiva focada na formação pedagógica contínua. Ficou claro que não poderíamos culpá-los por reproduzir em suas aulas o que eles achavam serem as práticas avaliativas mais adequadas. Eles reproduziram o que vivenciaram como estudantes como nos lembrou Lima (2012), Oliveira (2013) e Reis Goulart (2015). Esse reconhecimento agregou o valor aos encontros realizados junto com o grupo de pesquisa.

Apesar dos desafios, o grupo cumpriu o compromisso assumido e desenvolveu uma ferramenta para identificar o perfil socioeconômico dos alunos e um sistema de avaliação institucional. O primeiro projeto não foi implementado por razões legais. Oportunidades de amadurecer no grupo para a construção da proposta metodológica colocada em prática foram úteis. De maneira similar, se observa essas constatações nas obras de da Cunha et al. (2010) e Rekalde, Vizcarra e Macazaga (2014).

7.2.4. Fase IV - Implementação da proposta

Esta fase foi direcionada para a implementação do plano desenvolvido na fase anterior. A intenção era continuar sem perder de vista as especificidades definidas por cada professora e professor. As experiências que foram relatadas são resultados das tentativas feitas pelo corpo docente que em algum momento refletiu sobre suas respectivas práticas avaliativas em um cenário caracterizado pela ausência de reflexões sobre essas práticas.

Longe de julgar a eficiência de cada um deles, assumi, em minha condição de pedagoga, estimulá-los a reconhecer o potencial que tinham. Senti durante o desenvolvimento dessa fase que de repente não poderíamos assumir a perspectiva formativa e emancipatória que queríamos como tantas vezes há reivindicado nas obras de Albuquerque e Oliveira (2009) e Saul (2010). No entanto, a possibilidade de analisar cada prática apresentada por cada um deles sob essa perspectiva significou a realização do objetivo inicial que nos moveu. Nesse caso, é possível afirmar que o objetivo proposto para esta fase pode ser reconhecido como validado.

7.2.5. Fase V – Identificação dos efeitos das mudanças das práticas de avaliação sobre as pessoas envolvidas

Para a identificação dos efeitos das mudanças das práticas usamos da aplicação de um questionário como principal ferramenta de coleta de informações. As 'hipóteses' foram consideradas os pontos de partida para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que os resultados foram analisados a partir dessas hipóteses. Como recomendado Serrano e Martín (1992), referenciados neste estudo.

No geral, os resultados analisados não corresponderam às expectativas do grupo de pesquisa. Para justificar a inconsistência, se identificou como explicação: a falta de compreensão das questões pelos alunos ou o curto tempo que havia passado para que as

mudanças feitas pelo professorado fossem percebidas pelo alunado. De qualquer forma, a urgência de institucionalizar espaços de formação pedagógica para o estudo foi demonstrada em torno dos conhecimentos necessários para o aprimoramento e inovação da prática docente, como tem sido feito em outros estudos (Guiné, 2009; Queiroz, 2014)

2.7.6. Fase VI – Estabelecimento de diretrizes para a institucionalização da inovação.

Para essa institucionalização, o grupo propôs três ações que pensávamos serem significativas: um fórum estudantil e duas reuniões pedagógicas para docentes. O resultado do fórum significou a abertura institucionalizada de um espaço de discussão sobre o papel do alunado. Um dos professores presentes no fórum assumiu a coordenação de uma ação que promoveu encontros semanais de troca de ideias inovadoras.

Nos dois encontros pedagógicos promovidos é possível dizer que eles se desenvolveram com sucesso. O primeiro foi entendido como um momento de integração afetiva, onde compartilhamos nossa agradável experiência como um grupo disposto a promover uma mudança em nossas práticas avaliativas. A segunda foi diferente porque causou diferentes manifestações no professorado presente. Finalizamos esses momentos empenhados em promover encontros de formação pedagógica contínua que, por iniciativa do próprio grupo, entrariam permanentemente na agenda acadêmica da Escola. Outras experiências semelhantes são coletadas em Pérez-Cabrera(2016) e Fonseca (2017).

7.2.7. Fase VII - Percepção dos participantes sobre o que significou para elas e para eles, e para a instituição, a inovação realizada

Esta última fase da pesquisa é encerrada com a sensação de que havia cumprido o objetivo proposto de descrever a percepção dos participantes sobre o que significava para elas e para eles, e para a instituição, a inovação realizada. A estratégia que usei para esta descrição me permitiu concluir este Capítulo apresentando algumas das ações derivadas do trabalho do grupo. Apesar de não haver registros diretos e oficiais de suas vozes (devido à dispersão natural do grupo), a permanência de alguns deles ao lado dessas ações é evidência confiável da validação de um trabalho construído coletivamente.

Entre as mudanças consideradas como resultado do nosso trabalho estavam as mais representativas de nossa atuação: as reuniões pedagógicas, a avaliação da prática docente e a institucionalização do diário de campo. A escolha dessas ações não objetivou desconsiderar a importância de outras mudanças que, sutilmente, também contribuíram para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Foi gerada uma chamada permanente para uma bolsa de auxílio estudantil para a comissão de avaliação; convites para participar dos cursos completos e, participação em conferências de avaliação com apresentações e socialização de experiências. Uma abertura ao diálogo dentro e fora da instituição.

7.3. Conclusões

Este estudo que agora finaliza pode ser entendido como um marco na minha carreira profissional. Saí de uma experiência focada no ensino básico para um contexto de Ensino Superior para atuar pedagogicamente a partir de problemáticas que eram próprias daquele contexto. Além de se tornar uma metodologia de trabalho, essa atitude tornou-se resultado dos princípios que passaram a expressar minha compreensão do ato educativo, entendido como resultado do

diálogo respeitoso estabelecido entre as pessoas envolvidas. Esse diálogo ético tornou-se eixo principal de uma ação que levou um grupo de docentes a refletir sobre sua prática, movido pelo desejo ressignificá-la. As conclusões resumidas deste estudo são:

1. A necessidade de promover uma mudança nas práticas avaliativas vivenciadas na POLI foi identificada nos discursos dos docentes e comprovada através dos altos índices de reprovação em disciplinas acadêmicas.

2. A mudança educacional em favor da melhoria da aprendizagem dos alunos teve origem na identificação das características das práticas de avaliação residentes na Escola.

3. Os professores da Poli possuem formação técnica com pouco ou nenhum conhecimento de natureza pedagógica, envolvidos no desenvolvimento de práticas avaliativas de perspectivas classificatórias e excludente.

4. A natureza técnica da formação em engenharia resulta em uma atuação docente a partir da perspectiva de um *modelo* técnico pedagógico, com foco na transmissão do conhecimento teórico-científico. Há pouca troca entre professores e alunos, que é o resultado de uma relação vertical. Os professores continuam como o único protagonista assumindo a responsabilidade de garantir eficiência, precisão e excelência na formação de novos engenheiras e engenheiros. Este estudo se pretendeu mudar essa relação.

5. A metodologia de pesquisa-ação permitiu ao grupo investigar *sua prática*, atuando em um clima de colaboração e participação buscando compreender a realidade pesquisada em favor de sua transformação.

6. O trabalho realizado pelo grupo de pesquisa tem promovido um ambiente propício a processos comprometidos com o desenvolvimento individual e coletivo, oferecendo-nos condições propícias à inovação.

7. As estratégias de avaliação resultantes da proposta coletiva foram reconhecidas como iniciativas protagonizadas por pessoas que queriam 'dar outro sentido' ao ato de avaliar, promover a inovação.

8. Este estudo caracteriza-se pela prática de avaliação de uma abordagem formativa e emancipatória, pois tem dado a possibilidade de seus participantes avaliarem o processo avaliativo e, pela participação das pessoas nesse processo.

9. O diário de campo, o gráfico de desempenho, as atividades integradas, o diálogo pedagógico e os projetos de ensino foram estratégias ressignificadas na perspectiva da avaliação formativa e emancipatória.

10. A ausência de um estudo aprofundado sobre o tema da cultura avaliativa da POLI nos deu pistas sobre a importância que esta pesquisa assumiu. Foram estabelecidas diretrizes de discussão para gestores, coordenadores de cursos, professores e alunos em algum momento durante todo o desenvolvimento de todo o trabalho.

11. As iniciativas realizadas pelos docentes do grupo de pesquisa foram configuradas como inovadoras e como indicações significativas da mudança na cultura avaliativa institucional. As reuniões pedagógicas e a avaliação da prática docente são indicações assertivas dessas mudanças.

12. A POLI foi transformada em um ambiente propenso ao desenvolvimento de processos acadêmicos comprometidos com a melhoria individual e coletiva. Foram criados espaços de formação que também foram formados em contextos propícios à inovação e à mudança educacional.

13. As pessoas participantes deste estudo, o professorado e esta pesquisadora, permanecem em contato fortalecidos pela amizade resultante e pela possibilidade contínua de produzir algo em conjunto. Três de nós integramos o mesmo programa de pesquisa, que pode ser entendido como continuidade da ação iniciada aqui. Apesar de um dos professores deixar a

POLI para atuar em outra universidade, continuamos em contato e compartilhamos experiências em relação às práticas de ensino que desenvolvemos. Por fim, posso dizer com certeza que vivemos o que Paulo Freire chama de uma experiência educativa dialógica, respeitosa, crítica e amorosa.

14. Participar desse processo de pesquisa resultou em mudanças significativas na minha prática como pedagoga à frente do NAPSI. Desde o final do nosso estudo, passei a olhar para a POLI em busca de sinais de inovação em favor da melhoria da aprendizagem, identificando professoras e professores dispostos a compartilhar sua experiência com os pares nos seminários que organizo nos inícios dos semestres letivos. Descobri que essa é a metodologia mais eficiente para envolver professores em discussões sobre temas relacionados ao ensino.

15. Posso dizer, enfim, que concluir este estudo é simbolicamente configurado como escrever a última folha de um volume de uma coleção que intitulei de *os marcos da profissão na minha trajetória pessoal*. Fechar esse 'volume' significa assumir o compromisso de continuar produzindo para concretizar os princípios que me fazem uma pedagoga comprometida com um processo ensino-aprendizagem emancipador.

Capítulo 8

**Limitaciones, propuestas
de mejora y futuras líneas de investigación**

Con este Capítulo 8 cerramos esta tesis doctoral que se ha configurado algo más que el registro de un proceso de investigación. Además de ser un recopilatorio de informaciones, este escrito refleja en cada línea, párrafo y Capítulo un principio que me ha movido durante todos estos años: la creencia en la capacidad inmensurable de una práctica evaluativa humanizadora o, como aquí la denominamos, de perspectiva formativa y emancipadora.

Cierto es que todavía nos falta seguir estudiando más sobre el tema, pero queremos cerrar este trabajo dedicándonos a relatar tres puntos importantes: las limitaciones que consideramos que el trabajo tiene, la propuesta de mejora que se hace a la luz de los avances obtenidos a lo largo del trabajo y, las líneas de investigación futuras que se han abierto gracias al mismo. Sobre las *Limitaciones*, empezamos por reconocer la importancia de identificar los obstáculos o aspectos desafiantes presentes en cada fase de este trabajo. Lejos de reconocerlos como trampas, los tomamos como señales de alerta que han provocado la revisión constante de los pasos andados.

La identificación de las limitaciones ha permitido también identificar lo que llamamos *Propuesta de mejora*. Tomamos como motivación la intención de vivenciar en un futuro la reconstrucción colectiva de metodologías evaluativas junto a un profesorado dispuesto al cambio. En cuanto a las *Líneas de investigación futuras*, sabemos que el campo de la educación es fértil en cuanto a las oportunidades que brinda para el desarrollo y la oportunidad de realizar investigaciones. Por ello, no conseguiríamos agotar las sugerencias que podrían ser extraídas de este estudio. No obstante, apuntamos aquellas que se nos presentan más urgentes en virtud de su relevancia para el tema de nuestro trabajo.

8.1. Limitaciones de nuestro estudio

Las limitaciones identificadas están relacionadas con las diferentes fases de la investigación. Más que reconocerlas como factores obstaculizadores, son señalados como indicativos de mejora para un próximo estudio.

- La 'convivencia' de dos idiomas en la producción del informe final. Por ser hablante nativa del portugués, ha supuesto un esfuerzo extra para hacer coincidir los conceptos y los significados entre los dos idiomas, todavía, identifico limitaciones respecto a tres aspectos clave:

- 1) Vocabulario español de una persona no nativa: asumiendo el riesgo de empobrecer un trabajo de significativo valor académico y profesional.

- 2) Traducción de los aportes teóricos: motivada por favorecer la comprensión de quien lea el trabajo que podría comprometer los principios originalmente defendidos.

- 3) Traducción de las voces de las personas participantes: a pesar de todo el esfuerzo, se ha vuelto difícil garantizar la expresión de los sentimientos, creencias y pensamientos de sus protagonistas.

- La ausencia de actuación de pedagogos o pedagogas en el cotidiano de la Escuela Politécnica de Pernambuco promoviendo encuentros pedagógicos sistemáticos, justificó la resistencia inicial de los coordinadores de curso en 'abrir' me espacios para la participación en los encuentros que promovían junto al profesorado. Esta resistencia retrasó mi actuación en aquel contexto y dificultó nuestro conocimiento sobre las demandas pedagógicas reales existentes.

Relaciono esta limitación - resistencia de los coordinadores - al principio del PDI que dice: *la educación superior debe estar comprometida con una educación emancipadora*. Comprendo que eso significa romper con estructuras paradigmáticas que entienden la enseñanza como un

acto de 'transmisión' del conocimiento, estableciendo que el profesorado no es el único responsable de tal hecho. Sin embargo, romper con estructuras arraigadas pasa por reconocer la necesidad de garantizar espacios de diálogo permanentes en el cotidiano institucional promovido por profesionales como pedagogos o pedagogas.

- La ausencia de referencias escritas sobre el rendimiento académico del alumnado de la POLI dificultó la caracterización de la cultura evaluativa institucional. Para entender un poco más el perfil del alumnado y aclararme respecto a los factores implicados en estos resultados, busqué estudios e informes en los archivos institucionales. Constaté que no existían y eso ha sido tomado como una limitación a nuestro estudio.

- La indiferencia del profesorado con relación a la producción de referencias escritas sobre el rendimiento académico del alumnado de la POLI justificó su rechazo a mi invitación para participar del grupo de estudio sobre el tema de la evaluación. Ese desinterés también justifica el número reducido de participantes en aquel grupo, que más tarde se transformará en el grupo investigador.

También puedo relacionar esta limitación - indiferencia del profesorado – con uno de los principios definidos en el PDI; el *docente es una persona en formación constante*. Creo que quien enseña necesita, antes que nada, reconocerse en esta condición. Al asumirse como tal, el profesorado identifica la importancia de tomar los resultados de los desempeños académicos del alumnado como objeto de investigación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de su praxis.

- La existencia de un grupo de profesores y profesoras que rehusaban socializar su práctica evaluativa representaba a quienes fueron más resistentes a mis iniciativas, negándose a participar de los encuentros que promovíamos. Identifiqué la negación del profesorado como una razón válida para justificar la vivencia de una práctica evaluativa que no favorecía el aprendizaje y también como una limitación a nuestra comprensión efectiva respecto a esta práctica.

- La ausencia de articulación y coherencia entre el Plan de Desarrollo Institucional (PDI), los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPCs) y la cultura evaluativa vivenciada. A pesar de constituirse como documentos oficiales, no eran representativos de la política de enseñanza de la universidad, indicados en el PDI. Los proyectos se configuraban como manuales técnicos para la operacionalización de los cursos; bien por haber sido producidos por profesionales con poco o ningún conocimiento pedagógico, o bien porque no había una persona profesional pedagoga para acompañar la producción de estos documentos. Eso sin duda, dificultó el proceso de caracterización de la cultura evaluativa institucional a partir de estos documentos.

- La ausencia de un espacio institucionalizado de formación pedagógica continua del profesorado se presentó como una limitación significativa para el desarrollo de esta investigación bajo dos aspectos: primero, esta ausencia de discusiones sistemáticas refuerza la desarticulación entre lo que está propuesto en los documentos oficiales y la práctica en sí. O sea, la fuente usada por este estudio para caracterizar la cultura evaluativa (los documentos oficiales) no representaban las estrategias evaluativas vivenciadas en su realidad y, segundo, la ausencia de este espacio también ha conllevado la dificultad del profesorado participante del grupo investigador para profundizar en los presupuestos teóricos en los que se ha basado esta investigación.

- Identificamos limitaciones en relación a los datos obtenidos por el cuestionario. Asumimos que las cuestiones propuestas y construidas colectivamente no atendieron a las expectativas de los objetivos propuestos para la respectiva fase de estudio. Si planteáramos ahora la investigación, las cuestiones estarían más centradas en el saber del alumnado, en cómo se daba la práctica evaluativa desarrollada específicamente por su profesor o profesora, participante del grupo investigador.

- Identificamos también limitaciones más de tipo personal como investigadora

cualitativa y socio-crítica, pero, seguramente con una trastienda positivista a la que hay que frenar constantemente. La primera tiene que ver con el hecho de querer llegar a más personas de la comunidad sin darme cuenta del trabajo a nivel micro que estábamos haciendo. El valor dado a la extensión frente a la precisión ha amenazado algunos diálogos establecidos con parte del grupo investigador, por estar preocupada, en ocasiones, más con la cantidad de participantes que con la calidad del propio diálogo allí establecido.

- Otra de las limitaciones está relacionada con la propia conducción de estos diálogos. Desde los aportes teóricos que sustentaran nuestra posición como investigadora socio-crítica, el diálogo entre el grupo habría de ser democrático, dialéctico y constituirse efectivamente como eje estructurador del proceso. Sin embargo, necesitábamos frenar en todo instante los resquicios de una formación opresora, que insistía en acallar las voces de las personas más tímidas para dar espacio a las más expresivas. La superación de esta limitación ha pasado por la comprensión propia de la vivencia de un diálogo ético y respetuoso, como recomienda Freire (1997).

8.2. Propuesta de mejora

El desarrollo de este trabajo de investigación desde el método de la investigación-acción se constituyó como un desafío considerable para la investigadora. En busca de seguir con el objetivo de describir la construcción y ejecución de una metodología de evaluación de perspectiva formativa y emancipadora, nos encontramos con una cultura evaluativa institucional arraigada y fortalecida por la ausencia de un espacio instituido de formación pedagógica del profesorado. Desde aquí y por haber reconocido ya diversos factores limitantes a este estudio, apuntamos algunos elementos direccionados a una propuesta de mejora.

- La institucionalización de un espacio de formación pedagógica continuada con el profesorado. Se hace necesario habituarnos a mantener discusiones permanentes en torno a los

elementos constituyentes del acto educativo y esas discusiones precisan ser alimentadas con los datos y las situaciones que vivenciamos diariamente en la POLI.

○ Mantener a profesionales de la pedagogía en el cuadro de profesionales de la Escuela. Por tratarse de una institución con diferentes unidades distanciadas geográficamente, creo necesario la reorganización del organigrama de la institución de forma que se garantice un profesional de la pedagogía en cada unidad de educación de la Universidad.

○ Toda y cualquier investigación direccionada a la mejora educativa parte de la necesidad de conocer a las personas que están implicadas en el proceso. En este sentido, señalamos la importancia de establecer un estudio respecto al perfil del alumnado de la POLI promovido por cada persona coordinadora de curso y que sean esos estudios apoyos importantes que sirvan de ayuda a las acciones pedagógicas desarrolladas por el profesorado.

○ Herramientas más adecuadas a los propósitos de la investigación. En el otro apartado anterior, admitimos que el uso del cuestionario presentó limitaciones en cuanto a los objetivos establecidos. Siendo así, asumimos la importancia de resignificarlos en un próximo estudio de forma que atiendan a las expectativas del grupo investigador.

○ Sugerimos que los proyectos pedagógicos de los cursos sean producidos a partir de una construcción colectiva que implique al profesorado y que mantenga coherencia con los principios establecidos por el PDI. Además, precisa comprender la práctica evaluativa como resultante del proceso dialógico donde profesorado y alumnado deciden las estrategias más favorables al aprendizaje.

8.3. Futuras líneas de investigación

Teniendo en cuenta las limitaciones reconocemos el surgimiento de cuestiones que se configuran como potenciales objetos de estudio a ser desarrollados en momentos oportunos. Indicaremos estas futuras líneas de investigación considerando algunas de las fases que han orientado el desarrollo de este trabajo.

- *El acercamiento al campo de estudio.* La llegada a la institución ha dejado en evidencia la fragilidad de la estructura y del funcionamiento del sistema de enseñanza superior en cuanto a la formación pedagógica del profesorado universitario. La literatura consultada respecto a la legislación educativa nos apuntó que, en la medida que se delega en la institución la promoción de espacios de formación, sin una exigencia rigurosa en cuanto a carga horaria o periodicidad, somete a los intereses de sus gestores la promoción de estos espacios. Consecuentemente, acaba por comprometer la práctica pedagógica que le caracteriza. Esa constatación sugiere la urgencia de estudios que resalten la importancia de la formación pedagógica inicial del profesorado como condición al ejercicio docente, principalmente al profesorado con formación originalmente técnica.

- *La fase de la identificación de las prácticas evaluativas institucionales.* Respecto al principio que determina que la persona docente es una profesional en constante proceso de formación, hace falta la creación de líneas de investigación que promuevan el estudio profundo sobre la importancia de profesionales de la pedagogía como responsables de la institucionalización de esos espacios de formación pedagógica en las universidades.

- *La fase de implantación de un nuevo enfoque formativo y emancipador.* A pesar de que la literatura al respecto del tema de la evaluación del aprendizaje en la enseñanza superior es amplia, sería interesante el desarrollo de estudios dirigidos a la creación por parte del profesorado brasileño, de estrategias evaluativas de enfoque formativo y emancipador mediante

el uso de la investigación-acción. Estos estudios contribuirían a la consolidación de una cultura evaluativa que reconozca a todas las personas implicadas en el acto educativo como protagonistas del proceso y, como tal, capaces de impulsar estrategias metodológicas evaluativas orientadas a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

- *La descripción del impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria.* En virtud de las demandas por una enseñanza dirigida al desarrollo de competencias, se observa la diseminación de estudios relacionados con estrategias metodológicas interactivas, en busca de dar la oportunidad al alumnado de asumir el rol de protagonistas. De aquí emerge una línea de investigación que creemos puede ser interesante y que está relacionada con el estudio de estrategias metodológicas en la enseñanza superior que posibilite al alumnado asumir el rol de protagonistas de su itinerario formativo.

Referencias

REFERENCIAS

- ABMES, Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. (2018). *Educação Superior no PNE-metas e desempenho*. Brasil: ABMES Pesquisa.
- Abramowicz, M. (1998). Repensando a avaliação no curso noturno. *Série Ideias*, 25, 119-133.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=013
- Alarcón-Artero, A. (2012). La formación del profesorado. una asesoría competente para una escuela competente. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 97-104.
<http://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/944>
- Albuquerque, T. S. & Oliveira, E. S. G. (2009). *Avaliação Educacional*. Curitiba: IESDE Brasil.
- Albuquerque, T. S. (2006). *Currículo e avaliação: Uma articulação necessária*. Recife: Bagaço.
- ALFA, Programa de Intercambio Universitario entre la Unión Europea y América Latina (1998). *Gestión Docente Universitaria Modelos Comparados. Centro Interuniversitario de Desarrollo*. <https://cinda.cl/wp-content/uploads/2018/10/gestion-docente-universitaria-modelos-comparativos.pdf>
- Almeida, M. I. & Garrido Pimenta, S. (2014). Pedagogia universitária – valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(27), 7-31.
http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002&lng=pt&tlng=pt.
- Alonso Sáez, I. (2015). *Cambios en la identidad y cultura docente en procesos de innovación educativa en la Educación Superior. estudio de un caso*. (Tesis doctoral), Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea. <http://hdl.handle.net/10810/21694>
- Álvarez-Méndez, J. M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir [Evaluar para conocer, examinar para excluir]* (Magda Schwartzhaupt Trans.). Porto Alegre: Artmed.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2007). La evaluación formativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 96-101.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=01420073001064>

- Alzate-Yepes, T., Puerta, A. M., Morales, R. M. (2008). *Una mediación pedagógica en educación superior en salud. El diario de campo*, 47(4), 1-10. <http://www.rieoei.org/2541.htm>
- Amaral, M. C. E. (2008). Julgar, medir, diagnosticar, formar... afinal, para que serve a avaliação? *Mal-Estar e Sociedade*, 1(1), 129-145. <https://silo.tips/download/julgar-medir-diagnosticar-formar-afinal-para-que-serve-a-avaliao>
- Anastasiou, L.G.C. & Alves, L.P. (2015). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: Editora Univille
- André, M. E.D.A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus
- Aramburuzabala, P., Hernandez-Castilla, R., Ángel-Uribe, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17(3). 345-357. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729527020.pdf>
- Araujo, D. L. (2013). *Construções da aprendizagem da docência e da identidade profissional entre professores do curso de odontologia no interior do estado de pernambuco* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Minas Gerais. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ACEGB8>.
- Arbesú García, M. I. (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 863-890. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110857>
- Assunção, C. G. (2015). *Formação pedagógica do professor universitario: Possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino*. Florianópolis. [Comunicação em congreso]. Universidade Federal de Santa Catarina. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4625.pdf>
- Atcon, R. P. (1966). *Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.

- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Azevedo, R. M. (2007). *Avaliação da Aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória*. (Tesis de maestría), Universidade Federal do Maranhão. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/139>
- Badia, A., Monereo, C. & Meneses, J. (2011). El profesor universitario: identidad profesional, concepciones, sentimientos sobre la enseñanza. In J. M. Román, M. A. Carbonero, & J. D. Valdivieso (Eds.) *Libro de actas del VI congreso internacional de psicología y educación: Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 5647-5661). Madrid: Asociación de Psicología y Educación. <http://femrecerca.cat/meneses/publication/profesor-universitario-identidad-profesional-concepciones-sentimientos-ensenanza>
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* [What the best college teachers do] (Óscar Barberá Trans.). València: Universidad de Valencia.
- Barragán Sánchez. R. (2005). El Portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje de cara al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia práctica en la Universidad de Sevilla. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. 4 (1). <https://relatec.unex.es/article/view/189>
- Barrera, T. G. S. (2016). *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. (Tesis doctoral), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo -FEUSP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16082016-113432/pt-br.php>
- Barreyro, G. B. & Rothen, J. C. (2008). Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: Análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. *Avaliação*, 13(1), 131-152. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>.

- Barros, S. C., Longaray, D. A. & Quadrado, R.P. (5-9 de diciembre de 2011). *Diários reflexivos: uma proposta de avaliação na formação inicial de professores de ciências e biologia* (Comunicación en congreso). VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.I Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de la Ciencia. Campinas. http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/
- Barrozo-Teixeira, V. & Callegaro-Tambara, E. (2013). O regime de cátedra no Ensino Superior: os primeiros professores da escola de engenharia industrial da cidade do Rio Grande. *Revista Histedbr on-Line*, 51, 54-63. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640263>
- Barrozo-Teixeira, V. & Callegaro-Tambara, E. (2016). Vestígios de uma cultura escolar: os espaços escolares da Escola de Engenharia Industrial (1954-1960). *Cadernos da história da Educação*, 15(1), 422-442. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/34644>
- Biasoli-Alvés, Z. M. M. & Dias da Silva, M.H.G.F (1992) Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, 2, 61-69 . <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1992000200007>
- Bisquera Alzina, R. (2004) *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, Editorial La muralla S.A.
- Boas, F.,(2014). *Alguns problemas de metodologia nas ciências sociais*. <https://www.amazon.com.br/Alguns-problemas-metodologia-ci%C3%A2ncias-sociais-ebook/dp/B00JBK1BD0/>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994) *Investigação qualitativa em educação. Um introdução à teoria e aos métodos*. Portugal. Porto Editora
- Bolívar, A. (2007). *Como mejorar los centros educativos*. <https://www.amazon.com.br/mejorar-centros-educativos-Did%C3%A1ctica-organizaci%C3%B3n-ebook/dp/B00KYS3ISY/>

- Bolívar, A. (2009). *Competencia para el aprendizaje*. [Comunicación en congreso]. Universidad Internacional Menéndez Pelayo.
<http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000164-1b7481c6e4/c.plen. v3 antonio bolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bonal, X. (1995). El profesorado y el cambio educativo. Consideraciones teóricas y metodológicas. *Papers* 47, 131-153. <https://core.ac.uk/reader/13287700>
- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: Caso de un programa de formación de formadores. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 15, 94-107.
<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1206/4751>
- Bozu, Z. & Canto-Herrera, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: Competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97.
http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). El presente y el futuro de la formación docente permanente del profesor Universitario. *Educación y Ciencia*, 5(45), 94-105.
<http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia>
- Bozu, Z. (2008). *La carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. (Tesis doctoral), Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/1360>

- Bozu, Z., & Imbernón, F. (2009). La Carpeta docente como andamiaje para la formación de una práctica reflexiva en los profesores universitarios noveles. *REIRE : revista d'innovació i recerca en educació*, 2(2). 62-73. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2224>
- Brasil, Ministério de Educação. (2010) Parecer CONAES Nº04/ 2010. *Núcleo Docente Estruturante*.http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6884-parecer-conae-nde4-2010&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192
- Brasil, Presidência da República do. Lei Nº. 5.540/1968. (1968).
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada.htm
- Caballero-Rodríguez, K. & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027836>
- Caballero-Rodríguez, K. (2013). La formación del profesorado universitario y su influencia en el desarrollo de la actividad profesional. *Revista de Docencia Universitaria REDU*, 11(2), 391-412. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/446/public/446-2381-1-PB.pdf>
- Caballero-Rodríguez, K., (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Calancanti-Valente, G. S. & de Oliveira Viana, L (2010). O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: Um olhar reflexivo sobre esta prática. *Práxis Educacional*, 6(9), 209-226. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1557>
- Calderón, A. I. & Borges, R. M. (2013). La evaluación educacional en Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. *Educación*, 22(42), 77-95.
http://www.umcpos.com.br/centraldoaluno/arquivos/25_05_2013_129/5292-20349-1-PB.pdf

- Campolina, L. O. & Martínez, A. M. (2013). Fatores favoráveis à inovação: estudo de caso em uma organização escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(3), 325-338. <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>
- Campos, R.H.F., Gouvea, M.C.S & Guimarães, P.C.D. (2014). A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, 14 (2), 215-242 <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38885>
- Carbonell-Sebarroja, J. (2002). *A aventura de inovar : a mudança na escola*. Porto Alegre. Artmed
- Carbonell-Sebarroja, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona. Octaendro
- Cargnin-Ferreira, C., & de Oliveira-Barros, R. M. (2013). O uso de mapas conceituais em aulas de Cálculo. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, 6(1), 117-128. <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/issue/view/102>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca
- Carvalho de Souza, P. R. (2008). A Reforma Universitaria de 1968 e a expansão do Ensino Superior federal brasileiro: Algumas ressonâncias. *Cadernos de História da Educação*, 7, 117-134. <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1886>.
- Carvalho, D. P. (1998). A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica. *Ciência & Educação*, 5(2), 81-90. <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73131998000200008>
- Casarin, S. J. (2012). *O engenheiro-professor: Limitações e possibilidades*. [Comunicación en congreso] XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. Belém <http://www.abenge.org.br/cobenge/index.php?ss=7>

- Castillo, R. Q. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia 'en línea'. *Revista de Educación a Distancia*, 5(6), 2-15. <https://www.um.es/ead/red/M6/>
- Chávez, H. L. (2012). El proceso de formación de los formadores de profesores. [Comunicación en congreso]. I Congreso Internacional de Educación. México. http://cie.uach.mx/cd/docs/area_05/a5p9.pdf
- Ciampa, A. d. C. (1989). Identidade. In W. Codo (ed.) *Psicologia social. O homem em movimento* (pp. 58-75). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Colén, M. T., Giné, N., & Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario - la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Colunga-Santos, S., García-Ruiz, J., & Blanco-Colunga, C. (2012). El docente como investigador y transformador de sus propias prácticas. *La investigación-acción en educación. Transformación*, 9(1), 14- 23. <https://revistas.reduc.edu.cu/index.php/transformacion/article/view/1623>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). Documento de trabajo de los servicios de la comisión Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Bruselas. <https://www.oei.es/historico/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>
- Costa, A. L. M. & Cerqueira, L. M. L. (2013). *Avaliação da e na escola: Desafios para a construção de uma autoavaliação formativa e emancipatória no Ensino Superior*. [Comunicación en congreso]. III Congresso Internacional de Avaliação e o VII Congresso de Educação. Gramado. <http://www.ufrgs.br/inov/divulgacao/eventos/iii-congresso-internacional-de-avaliacao>
- Cunha, L.A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In E. M. Teixeira Lopes, L. Mendes Veiga & C. Greive (orgs.) *500 anos de educação no Brasil* (pp. 151-204). Belo Horizonte: Auténtica

- Cunha, L.A. (2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade*, 24(82), 37-61.
<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>
- Da Cunha, M.I. (2009). O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Diálogo Educacional*, 9(26), 81-90.
<http://dx.doi.org/10.7213/rde.v9i26.3664>
- Da Cunha, M.I. (2006a). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. São Paulo: Junquera & Martins.
- Da Cunha, M.I. (2006b). Docência na universidade, cultura e avaliação instituição. Sabres silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258-271.
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>.
- Da Cunha, M.I. (2008). *Inovações pedagógicas*. O desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. *Cadernos Pedagogia Universitária*. São Paulo. Universidade de São Paulo. http://www.prrg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf
- Da Cunha, M.I. (2010). A docência como ação complexa. In M.I. da Cunha (ed.) *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: Da perspectiva individual ao espaço* (pp. 19-34). Brasília. Junqueira & Martins.
- Da Cunha, M.I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609-626.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Da Cunha, M.I., Azevedo, M.A., Zanchet, G.V.B.M. A. & Rodrigues, H. (2010). As experiências e suas características. In M.I. da Cunha (ed.) *Pedagogia universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais*. pp.61-96. Araraquara: Junqueira & Marins Editores
- Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968. dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências. (1).

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>

Dias Sobrinho, J. (2007). Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?. *Educação & Sociedade*, 28(98), 281-285.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000100015>

Dias Sobrinho, J. (2010). Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 15(1), 195-224. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>

Dorantes-Nova, J.A. & Tobón-Tobón, S. (2017). Instrumentos de evaluación: rúbricas socioformativas. *Praxis investigative ReDIE*, 9 (17),79-86.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6560025>

Dubar, C. (2012). A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. *Cadernos de Pesquisa*, 42(146), 351-367. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003>

Elías, M. E. (2011). *Aportes para la construcción de una identidad docente*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas.
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32283>

Escudero-Muñoz, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *Participación educativa*, 16, 93-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942228>

Faria, E. & Souza, V. L. T. (2011). Sobre o conceito de identidade: Apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 35-42. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>

- Fávero, A. & Pasinato, D. (2013). O docente universitário como profissional pesquisador de sua própria prática. *Revista Contrapontos*, 13(3), 195-206.
<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v13n3.p195-206>
- Fávero, A. A., Tonieto, C. & Roman, M. F. (2013). A formação de professores reflexivos: A docência como objeto de investigação. *Educação*, 38(2), 277-287.
<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/5483>
- Fávero, M. L. A. (2000). *Da cátedra universitária ao departamento: subsídios para discussão*.
<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1118t.PDF>
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP.
- Fernández-Fernández, I., & Rekalde-Rodríguez, I. (2014). Prácticas para no perder el rumbo: la universidad desde la globalidad. In J.M. Garrido, A. Arenas, D. Contreras (coord.) *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria. Análisis e Experiencias* (pp. 49-68). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid. Ediciones Morata
- Fonseca, G. M. R. (2017). *Vozes de professores em formação e processos de construção de identidade* (Tesis doctoral), Pontífica Universidade Católica de Minas Gerais.
http://documento.ifnmg.edu.br/action.php?kt_path_info=ktcore.actions.document.view&DocumentId=34309
- Fonseca, J. G. (2007). Modelos cualitativos de evaluación. *Educere*, 11(38), 427-432.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000300007&lng=es&tlnq=es.
- Freire, E. S. (2013). A avaliação educacional: uma dimensão histórica. [Comunicación em congreso]. XII Encontro Cearense de História da Educação (ECHE) / II Encontro Nacional

- do Núcleo de História e Memória da Educação (Enhime). Ceará.
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39108/1/2013_eve_apmribeiro.pdf
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'água.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia de la autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas Júnior, O. G., Barros, P. A. M., Barbirato, J. C. C., Braga, M. d. M., & Carvalho, V. D. H. (2015). *Reestruturando o modelo de universidade pública brasileira*. [Comunicación en congreso]. XV Coloquio Internacional de Gestão Universitaria – CIGU (Ed.), Mar de Plata: Universidade Federal de Santa Catarina.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136255>
- Fuertes-Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/248/public/248-647-1-PB.pdf>
- Gadotti, M. (2003). *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo. Ática.
- Gadotti, M. (2011). *Boniteza de um sonho -ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo. Feevale.
- Gairín-Sallán, J.G. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*. 1. 125-154. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/374/352>
- Gairín-Sallán, J.G. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
https://www.researchgate.net/publication/28051872_Cambio_de_cultura_y_organizaciones_que_aprenden

- Gairín-Sallán, J.G. (2007). Aspectos institucionales de la orientación. [Comunicación en congreso]. *Congreso Internacional de Orientación educativa y profesional*. Castellón. http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10399
- Gallego, D., Cachero, M.L., Martín, A. M. & Angel, W. (2009). El eportafolio como estrategia de enseñanza y aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 30, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.30.444>
- Garcia, R. P. M. (2013). *Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional*. Cruz das Almas: UFBA
- García-López, P. (2014). *La narrativa en el proceso de configuración de la identidad docente. una aproximación teórico metodológica con base en la filosofía hermenéutica de Paul Ricoeur* (Tesis doctoral), Universidad Pedagógica Nacional. <http://xplora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/260>.
- García-Sánchez, J.N., Pacheco-Sanz, D.I., Díez-González, M. C., & García- Martín, Esther (2010). La metodología observacional como desarrollo de competencias en el aprendizaje. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 211-217. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326022.pdf>
- García-Sanz, M., Belmonte-Almagro, M. & Galián Nicolás, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la Universidad. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 93-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200005>
- Gibbs, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo. Bookman
- Giné, N. (Coord.). (2009). *Aplicación de la carpeta de aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro.

- Goergen, P. (2001). Ensino Superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 6(4), 63-76.
<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1165>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*. 27(1). <http://doi.org/10.7202/000304ar>
- Goikoetxea Piérola, J. (2007a). Una herramienta de diagnóstico del desarrollo organizacional de los centros educativos. *Guía para la Gestión de Centros Educativos (on line)*. (12) 51 pgs..
[http:// www.gestiondecentros.com](http://www.gestiondecentros.com).
- Goikoetxea Piérola, J. (2007b). Un instrumento de diagnóstico del desarrollo organizacional de los centros escolares. In J. Goikoetxea y M.T. Vizcarra (eds.) *Los retos actuales en la investigación educativa y la formación profesionalizadora de los estudios de magisterio* (pp. 141-154). Vitoria-Gasteiz: UPV/EHU.
- Goikoetxea, J., Rico, A., Lekue, P., & Infante, G. (2013). Descripción del proceso de cultivo de una comunidad de práctica profesional (CoPP) centrada en la puesta en práctica de metodologías activas y cooperativas (entre profesorado y alumnado de Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz). *Innovación y calidad en los grados universitarios de la UPV/EHU*. Universidad del País Vasco Servicio Editorial. <https://web-arqitalpena.adm.ehu.es/pdf/USWEB140339.pdf>
- Gomes Vitória, L. M. (2015). A formação da identidade docente. *Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia*, 3, 188-211.
<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/article/view/277/250>
- González-Valerio, M. A. & Rivara, G. (2012). Paul Ricoeur, "la identidad narrativa". In M. Stoopen. *Sujeto y relato*. (pp. 339-355). Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf>

- González-Vallejos, M. P. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 35-54.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/21774>
- Graciani, M. S. (1982). *O Ensino Superior no Brasil: A estrutura do poder da universidade em questão*. Petrópolis. Vozes.
- Gualpa, V. V. (12-14 de mayo de 2011). La autopercepción del formador de profesores. Un acercamiento a la construcción de su identidad. [Comunicación en congreso]. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar de Plata.
https://www.academia.edu/1595998/la_autopercepci%3%93n_del_formador_de_profesores_un_acercamiento_a_la_construcci%3%93n_de_su_identidad
- Guerra, E. L. A. (2014). *Manual de pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada* [L'évaluation démystifiée] (Patrícia Chinotti Ramos Trans.). Artmed. Porto Alegre
- Hora da Silva, A. C. (2016). *Os processos de socialização e a formação da identidade profissional docente: O caso dos professores de ciências em início de carreira* (Tesis doctoral), Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100135/tde-05122016-150018/pt-br.php>.
- Imbernón Muñoz, F., & Canto-Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 1-12.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200010&lng=es&tlng=es.
- Imbernón-Muñoz, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *REICE: Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(1), 145-152

http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art7_hm.htm

Imbernón-Muñoz, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12 (19), 75-86.

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343>

Iparraguirre, C. L. (2010). *Guía metodológica para la evaluación de los aprendizajes*. Veracruz. Tempera Impreso.

Janela-Afonso, A. (2009). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.

Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes

Krummenauer, W.L. (2012). Mapas Conceituais como instrument de avaliação em uma disciplina de Física no Curso de Engenharia de Produção. *Revista Espaço Acadêmico*, 131, 138-144.

<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/13681/8993>

Kuhn, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.

Latas, A. P. (2010). Ética para una investigación inclusive. *Revista Educación Inclusiva*, 3(1), 165-174. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/218>

Latorre, Antonio (2005). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Graó

Laudares, J. B. (2010). *A descoberta da docência por engenheiros-profesores e suas representações*. Caxambu: 33ª Reunião Anual da ANPED.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), (1996). Planalto - Governo Federal

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Libânio, J. C. (2008) *Fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia crítico-social (perspectiva histórico-cultural)*. Universidade Católica de Goiás.

<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>.

Lima, E. F. (2015). Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 343-358.
<https://doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>

Lima, M. do S. Carneiro. (2012). *Imagem e identidade: Estudo sobre o professor universitario (Tesis doctoral)*, Universidade de Lisboa. Instituto de Educação.
https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7626/1/ulsd064413_td_tese.pdf

Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, C. C. (2018). *Avaliação da aprendizagem; visão general*.
http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/Art_avaliacao_entrev.pdf

Lüdke, M. & André, M. E.D.A. (2004). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária,

Malinowski, B. K. (1922). *Argonauts of the western pacific*.

<https://www.amazon.com.br/Argonauts-Western-Pacific-Illustrated-English-ebook/dp/B076ZVKFWD/>

Manzini, E. J. (2012) Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. *Revista Percurso – NEMO*, 4(2), 149-171.

Marchesi, A. (2009). Preâmbulo. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid. OEI-Fundación Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4622>

Marconi, M. A. & Lakatos, E.M. (2003) *Fundamentos de Metodología científica*. São Paulo. Atlas

Martínez, M.M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México. Trillas

- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en Medición*, 6, 129-138. https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_e_scolar_Su_construccion_y_su_uso/citation/download
- Matos, R. S. S. M. (2016). Identidade e profissionalismo docente: uma revisão da abordagem narrativa. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 61-74. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>
- Mead, G. H. (1991). La génesis del self y el control social. (Trad. Ignacio Sánchez de la Yncera) *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. (55). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/758619.pdf>
- Medeiros, E. (2019). *Professor profissional ou profissional professor: breve olhar sobre a formação de professores de um curso de Engenharia Civil de Santa Catarina* (Tesis doctoral), Universidade do Sul de Santa Catarina. <https://riuni.unisul.br/handle/12345/23>.
- Menezes, G. M. & Santiago, M. E. (2014). Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-Posições*, 25(3), 45-62. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407503>
- Merino-Guerrero, M. C. (2015). *El desarrollo de la identidad docente en el profesorado de educación secundaria en un nuevo contexto social. un enfoque biográfico-narrativo*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/34717>.
- Minayo, M. C. S. (2001) (org.) *Pesquisa social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis. Vozes
- Miranda Costa, A. L. , Silva, F. R. S., Cavalcanti, L. S., Soares, S. M. L., Pereira, M. P. A., Moura, M. I. M.,... & Bezerra, A. S. (2017). *Práticas pedagógicas integradas para o efetivo desempenho acadêmico do estudante de engenharia da POLI/UPE*. XLVI Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia e 1º Simpósio Internacional de Educação em Engenharia. Joinville.

- Monte, E. D. (2016). *Reforma universitaria de 1968 e a genese da carreira docente do magistério superior federal*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá.
http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_4/4-014.pdf
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812.
<http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/408>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público* [La psychanalyse son image et son public] (Nilda Maria Finetti Trans.). ANESA - HUEMUL.
- Moura, M. M. M. (2015). *Construção da identidade profissional do professor de educação física: elementos biográficos e relacionais* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Pernambuco.
<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15780#:~:text=Foram%20as%20rela%C3%A7%C3%B5es%20entre%20os,que%20possibilitaram%20a%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20da.>
- Murillo-Torrecilla, F. J., Rodríguez-García, S., Herráiz, N., Prieto, M., Martínez, M., Picazo, M., Castro, I. & Bernal, S. (2011). Investigación-acción. Métodos de investigación en Educación Especial 3a Educación Especial.
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/97/o/IA_Madrid.pdf
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://dx.doi.org/10.1590/198053144843>
- Oliveira, C.A.V. (2013). O que os estudantes universitários pensam sobre seus professores? Um estudo sobre os professores dos cursos de licenciatura do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (Tesis doctoral), Universidade de São Paulo.
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13022014-120236/pt-br.php>

- Oliveira, V. F., Giorgetti, M. F., Rocha, A. A., Grimoni, J. A. B., Tozzi, M. J., Tori, R., Scheer, S., Lebrao, S. M. G., & Pravia, Z. C. (Coordenadores). (2009) *Educação, Mercado e Desenvolvimento: mais e melhores engenheiros*. São Paulo: EPUSP
- Orbea-Aizpitarte, G., Cruz-Iglesias, E., Rekalde-Rodríguez, I. (2019). ¿Cómo puede el portafolios del alumnado ayudar a mejorar las prácticas docentes? *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 17-37. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.769>
- Paricio, J., Fernández, A. & Fernández, I. (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria*. <https://www.amazon.com/-/es/IDOIA-FERN%C3%81NDEZ/dp/8427726147>
- Paricio-Royo, J. (2018). Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones. Zaragoza. *Red Estatal de Docencia Universitaria*. https://red-u.org/wp-content/uploads/2018/06/MarcoREDU_Doc1_PlanteamGral_1.pdf
- Parra-Toribio, H. L. (2019). El diario reflexivo como estrategia para desarrollar competencias comunicativas. *Revista Científica Hallazgos21*, 4(1), 79-86. <https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/334>
- Pereira, T. R. D. S., Anjos, T. D. S. d., Dias, J.M., Nascimento, F. d. S., Pereira, I. B. & Hetkowski, T. M. (2012). Professores engenheiros: processo de construção da prática pedagógica no curso de Engenharia de Produção Civil na UNEB. [Comunicación en congreso] XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém <http://www.abenge.org.br/cobenge/index.php?ss=7>
- Pereira-Martins, A. C. (2002). Ensino Superior no Brasil: da descobertas aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, 17(3), 4-6. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>
- Pérez-Cabrera, M. J. P. (2016). El asesoramiento de proceso como modelo de formación inicial del profesorado Universitario. (Tesis doctoral), Barcelona: Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102166/1/MJPC_TESIS.pdf

- Pérez-Gómez, A. (2010). Aprender a educar. nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*; 68(24), 37-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27419198003.pdf>
- Pimenta, S. G. & Anastasiou, G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Pimienta-Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes. un enfoque basado en competencias*. México. Pearson Educación.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/2645/1/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.%20Un%20enfoque%20basado%20en%20competencias.pdf>
- Pinedo, M. D. (2012). *Grado de aceptación de un modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias* (Tesis doctoral), Universidad de Montemorelos.
<http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/handle/20.500.11972/824>
- Piñeiro-Martín, M. L., Rivera-Machado, M. E. , & Esteban-Rivera, E.R. (2019). Proceder del investigador cualitativo: precisión para el proceso de investigación. Universidad Nacional Emilio Valdizan, Perú. <https://www.amazon.com.br/PROCEDER-DEL-INVESTIGADOR-CUALITATIVO-investigaci%C3%B3n-ebook/dp/B08FZTTB2T/>
- Pinto, D. P. & Oliveira, V. F. (2012). *Reflexões sobre a prática do engenheiro-professor*. [Comunicación en congreso] XL Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, Belém <http://www.abenge.org.br/cobenge/index.php?ss=7>
- POLI, Escola Politécnica de Pernambuco (2010). Projeto Pedagógico do Curso de Eletrônica-Eletrônica. Recife. POLI/UPE
- POLI, Escola Politécnica de Pernambuco (2012). Relatório de Atividades. Recife. POLI/UPE
- POLI, Escola Politécnica de Pernambuco (2013). Relatório de Atividades. Recife. POLI/UPE

- Porto-Castro, A.M. & Mosteiro-García, M.J. (2014). Innovación y calidad en la formación del profesorado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 141-156. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204101>
- Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrère, A., Mayer, R., & Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. Rio de Janeiro. Vozes
- Queiroz, V.R.F. (2014). O mal-estar e o bem-estar na docência superior a dialética entre resiliência e contestação. (Tesis doctoral), Universidade Federal de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3403/5/Tese%20Vanderleida%20Rosa%20de%20Freitas%20e%20Queiroz%20-%202014.pdf>
- Radcliffe-Brown, A. R. (1940). *Estrutura social*. (Trad. Asdrúbal Mendes Gonçalves). <https://hantuem2011.files.wordpress.com/2014/07/radcliffe-brown-estrutura-social-radcliffe-brown.pdf>
- Redondo, J. L. (2014). La evaluación: ejercicio de poder y contradicción práctica. *Evaluación*. <http://evaluacion.es/2014/11/12/la-evaluacion-ejercicio-de-poder-y-contradiccion-practica/>
- Redón-Pantoja, S. & Angulo-Rasco, J.F. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. <https://www.amazon.com/-/es/Jos%C3%A9-F%C3%A9lix-Angulo-Rasco-ebook/dp/B072Q3P5Y9/>
- Reis Goulart, G. A. (2013). *O lugar da docência na universidade: Uma análise das representações sobre o professor universitário* (Tesis de Doctorado). Universidad de São Paulo. Repositorio Institucional – Universidade de São Paulo. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_e0d0d8be4124493140d0de095cb173f4.
- Rekalde, I.; Vizcarra, M.T. & Macazaga, A.M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos.

<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/10711>

Rekalde-Rodríguez, I. & Buján-Vidales, K. (2014). Las eRúbricas ante la evaluación de competencias transversales en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 355-374. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4813931>

Rekalde-Rodríguez, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(4), 109-122. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28817>

Ribeiro, I. G. S. (2019). *A formação do professor bacharel e a construção dos saberes pedagógicos na Educação Superior* (Tesis doctoral) Universidade de Brasília. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35325>.

Richardson, J. R. (1985). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo. Atlas.

Ristoff, D. (2016). Democratização do campus impacto dos programas de inclusão sobre o perfil da graduação. *Cadernos do GEA*. 9. http://flacso.org.br/files/2017/03/Caderno_GEA_N9_Democratiza%C3%A7%C3%A3o-do-campus.pdf

Rivas, A. (2018). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. *XII Foro Latinoamericano de Educación: cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Santillana

Rodrigues, M. d. O. (2015). *Ser docente na gestão e ser gestor na docência: Um olhar sobre a iniciação à carreira no contexto universitario* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Santa Maria. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7241>.

Rodríguez-de-Mayo, R. (2003). Naturaleza política de la evaluación curricular: Los fundamentos políticos del enfoque democrático de Barry MacDonald. *Revista de Pedagogía*, 24(71),

349-384. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922003000300002&lng=es&tlng=es.

Rodríguez-Gómez, D. R. & Gairín-Sallán, J. G. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12245>

Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. & García-Jiménez, Ed. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga. Ediciones Aljibe

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M.S. (2014). Formación del profesorado universitario en evaluación: análisis y prospectiva del Programa Formativo EVAPES-DevalSimWeb "Evaluación para el aprendizaje en la Educación Superior". (Comunicación en congreso). Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Buenos Aires. <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/1235.pdf>

Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M.S. y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (11), 198-210. <https://idus.us.es/handle/11441/68957>

Rodríguez-Gómez, M. P. (2015). *Evaluación de un Programa de Formación del profesorado universitario basado en el modelo de investigación-acción desde una perspectiva pedagógico-curricular por competencias*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/34775>

Rodríguez-Jaume, M.J.. (2006). Espacio Europeo de Educación Superior y metodologías docentes activas. *Programa de Dinamización de la Universidad de Alicante (2006-2007) Acciones Específicas en la Titulación de Sociología*. Alicante. Universidad de Alicante. <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12034/1/Programa%20DINAMIZACION,%20EES%20y%20metodolog%C3%ADas%20docentes%20activas.pdf>

- Rodríguez-Pulido, J. & Aguiar-Perera, M. V. (2015). Fortalezas y debilidades de la gestión universitaria desde la visión de los gestores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67(2), 67-82. <https://rieoei.org/RIE/article/view/227>
- Romanelli, O. O. (2007). *História da educação do Brasil*. São Paulo: Vozes.
- Salvá, M. N. R. & Nascimento, R. P. (2017). Entre o ensino e a pesquisa. O papel do docente no ensino superior na visão de pesquisadores do campo da saúde coletiva. *Demetra*, 12(4), 1083-1099. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/demetra/article/view/28503>
- Sampaio, F. S. (2010). *Marcas da indetidade docente: Vivência, formação e profissão* (Tesis de doctorado), Universidade Federal do Ceará. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3011>.
- Sánchez-Núñez, J.A. (2003). El ingeniero y la docencia universitaria. *Revista de Educação*, 330, 303-312. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=624814>
- Sánchez-Vidal, A. S. (1991). Psicología comunitaria: origem, concepto y características. *Papeles del psicólogo*, 50, (línea) <http://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=505>
- Santos, M. L. C. (2010). Inovação pedagógica e sustentabilidade na Educação Superior: um estudo de caso do Programa de Fortalecimento Acadêmico da Universidade de Pernambuco. (Tesis de Maestría), Universidade de Pernambuco. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalleObraForm.do?select_action=&co_obra=200501
- Santos-Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende*. <https://www.amazon.com.br/escuela-que-aprende-Spanish-ebook/dp/B006Z63SGG>
- Santos-Guerra, M. A. (2007). *Una flecha no alvo. A avaliação como aprendizagem*. São Paulo. Edições Loyola
- Sanz, M. & Pantoja, A. (2015). Formación permanente del profesorado en las comunidades de práctica. *Aula de Encuentro*, 17(1), 105-130.

<https://www.researchgate.net/publication/280933775> *Formacion permanente del profesorado en las comunidades de practica*

- Saul, A. M. (2008). Referenciais freireanos para a prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, (25), 17-24. <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90/79>
- Saul, A. M. (2010). *Avaliação emancipatória: Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Saul, A. M. (2013). O que aprendi com Paulo Freire: Lições de vida, teoria e política. *Internacional Journal of Critical Pedagogy*. 5(1). 53-60. <https://core.ac.uk/reader/234819650>
- Saviani, D. (2005). *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira* <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100>
- Saviani, D. (2007). *História da ideias pedagógicas do Brasil*. São Paulo: Autores Associados
- Segurajauregui-Pérez, M. (2010). *La licenciatura en intervención educativa de la Universidad Pedagógica Nacional de México y la expresión de las competencias específicas planteadas para el campo de educación inicial en el desempeño laboral de sus egresos*. (Tesis doctoral), Universidad de Granada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63172>
- Serra, A. R. C. (2015). *Fórum nacional de Educação Superior desafios e perspectivas da universidade pública brasileira no marco do PNE*. Brasil. http://abed.org.br/arquivos/Forum_CNE_Relatorio.pdf
- Serrano, G. P., & Martín, S. N. (1992). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza y Teaching*, 10, 177-198. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4177>

- Silva, R., Dias, A., & Pimenta, S. A. (2014). Profissionalidade e formação docente: representações sociais de professores. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 549-568. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.AO02>
- Silva, S. S. O. (2015). *Docência universitária na perspectiva do professor enfermeiro* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Goiás. <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4714>
- Silva, K. V. P & Almeida, G.G. (2017). Educação Superior: elementos na relação professor-aluno que contribuem com a inovação do processo de ensino-aprendizagem. [Comunicación en congreso]. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2017/03/K-Silva_G-Almeida_Educacao-superior.pdf
- Silva-Costa, B. (2009). *O Ensino Superior na Ditadura Militar brasileira: um olhar através da "Revista MEC"*. (Tesis doctoral) Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul). <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3982/1/000411476-Texto%2BCompleto-0.pdf>
- Silva-Cunha, K. (2011). *O discurso da avaliação institucional – Trajetória articulada no campo das políticas educacionais: um estudo de caso*. (Tesis doctoral). Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4177>
- Silva-Cunha, K. (2011). *O discurso da avaliação institucional - trajetória articulada no campo das políticas educacionais: Um estudo de caso* (Tesis doctoral). Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4177>
- Soares, S. R. & da Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador: EDUFBA. <http://books.scielo.org/edufba/>

- Sordi, M. R. L. (2019). Docência no Ensino Superior: interpelando os sentidos e desafios dos espaços institucionais de formação. *Educar em Revista*, 35(75), 135-154.
<https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.67031>
- Sousa, G. B. (2013). *Formação continuada de professores do ensino superior: Composição organizativa da identidade docente* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Pernambuco.
<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13058/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Gabrielle%20Sousa.pdf>.
- Teixeira, A. (1989). *Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969.*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm
- Teno, N. A. C. (2013). *Rememorando trajetórias: Docência e identidade do professor em formação* (Tesis doctoral), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
<https://docplayer.com.br/55482406-Rememorando-trajetorias-docencia-e-identidade-do-professor-em-formacao.html>
- Teppa, S. (2014). *Investigación-acción participativa en la pedagogía cotidiana – Una metodología creativa para transformar la praxis docente*. Sociedad y Ciencias Sociales.
<https://www.amazon.com.br/Investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n-Participativa-Pedagog%C3%ADa-Cotidiana-Metodolog%C3%ADa-ebook/dp/B00NE60ZZ2>
- Thiollent, M. J. M. & Colette, M. M. (2014). Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum. Human and Social Science*, 36(2), 207-216.
<https://www.redalyc.org/pdf/3073/307332697009.pdf>
- Tobón-Tobón, S., Pimienta-Prieto, J. H. & García-Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación de México.

- Torres, A.R. (2014). A Pedagogia Universitaria e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores de Educação Superior, Universidade de São Paulo. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-135153/publico/ALDA_ROBERTA_TORRES.pdf
- UNESCO, Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (2003). *Educação Superior: Reforma, mudança e internacionalização*. Anais. Brasília. UNESCO-Brasil
- UNESCO, Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (2013). Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Santiago. UNESCO-Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Herramientas de apoyo para el trabajo docente - Innovación educativa*. Lima. UNESCO-Peru. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5135/>
- UPE, Universidade de Pernambuco. (2013). Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife. UPE
- UPE, Universidade de Pernambuco. (2016). Plano de Desenvolvimento Institucional. Recife. UPE
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2001). Las tareas del formador. http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/03/Las_tareas_del_formador.pdf
- Vanegas-Ortega, C., & Fuentelara-Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

- Vargas-Muñoz, D. (2010). *Evaluación de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de ingeniería de las universidades derivadas chilenas*. (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/24043>
- Vasconcellos, C. d. S. (2013). *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança - por uma práxis transformadora* São Paulo. Libertad.
- Vásquez-Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, [en línea], 47(1). 51-68, <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244622>
- Veiga I. P. (2014). Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Revista Diálogo Educacional*, 14(42), 327-342. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515>
- Vélazquez-Oliveira, G. (2016). *Construcción de la identidad docente: Resignificación del pasado biográfico en estudiantes de profesorado*. (Tesis doctoral), Universidad ORT Uruguay. <https://sisbibliotecas.ort.edu.uy/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=84090>
- Vianna, H. M. (1995). Avaliação educacional: Uma perspectiva histórica. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 12(7), 24. <http://dx.doi.org/10.18222/eae01219952297>
- Vides da Silva, F.M., de Almeida Cunha, C.J.C., Binotto, E., Stradiotto Siqueira, E. (2013). *Tornar-se gestor: a experiência vivida pelo professor universitário*. (Comunicación en congreso). IV Congresso de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. Brasília. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EnGPR97.pdf>
- Vieira, A. D. P., & Filipak, S. (2015). Avaliação da Educação Superior: limites e possibilidades do Núcleo Docente Estruturante. *Revista Diálogo Educacional*, 15(44), 61-87. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.044.DS03>
- Zabala Vidiella, A. (2000). *La práctica educativa. cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

- Zabalza-Beraza, M. A. & Zabalza-Cerdeiriña, M. A. (2011). *Profesor y profesión docente. Entre el “ser” y el “estar”*. <https://www.amazon.com/-/es/Miguel-%C3%81ngel-Zabalza-Beraza-ebook/dp/B086R47QGC/>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2004). *O ensino universitario - seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2011a). Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação (UFSM)*, 36(3), 397-423. <https://doi.org/10.5902/198464442969>
- Zabalza-Beraza, M. A. (2011b). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 75-98. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6150>
- Zaforteza-Lallemand, C. (2010). Promoción de los cuidados dirigidos a los familiares del paciente crítico a través de una investigación-acción participativa. (Tesis doctoral), Universitat de les Illes Balears. <https://www.tdx.cat/handle/10803/132251>
- Zanona, R. C. & Peterossi, H. G. (2014). Educar por competências: relato de uma prática. [Comunicación en congreso]. IX Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza. <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/470/8fbb2c1b84e33391e537f74d2f07fe6f.pdf>
- Zeichner, K. M. & Diniz-Pereira, J. E. (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(2), 137-151. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545086006.pdf>

Anexos

Anexos

ANEXO I – Modelo del termo de consentimiento del profesorado participante del grupo investigador

ANEXO II – Rol de entrevista

ANEXO III – Perfil psicossocial y acadêmico del alumnado

ANEXO IV – Evaluación del impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria – alumnado del profesorado participante del grupo investigador

ANEXO V – Material presentado en el ‘Foro Estudiantil: El Profesional de la Nueva Industria’

ANEXO VI – Carteles de los Encuentros Pedagógicos

ANEXO VII – Material presentado en el encuentro pedagógico

ANEXO VIII - Proyecto de evaluación del desempeño docente presentado al CGA – Junio de 2016

ANEXO IX – Carteles con resultados de la evaluación

ANEXO X – Material presentado en clase de Maite

ANEXO I – Modelo del termo de consentimiento del profesorado participante del grupo investigador

Invitamos a V.S. para participar en la *investigación La evaluación formativa y emancipadora en la cultura docente del profesor universitario. Un proceso de innovación evaluativa a través de la investigación de acción en la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil).*, bajo la responsabilidad de la investigadora Anna Lúcia Miranda Costa, cuyo objetivo general es: describir los efectos de la puesta en práctica de una nueva metodología de evaluación del aprendizaje formativo y emancipador que afecta al desarrollo académico de las personas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Politécnica de Pernambuco (Brasil); y con objetivos específicos: identificar y caracterizar las prácticas de evaluación del aprendizaje que residen en la Escuela Politécnica de Pernambuco 2013-2018; elaborar una propuesta colectiva para la evaluación del aprendizaje basada en el análisis de la cultura evaluativa con los productores de esta cultura; analizar la formación y el enfoque emancipador (implicaciones teóricas y metodológicas) sobre las cuales se basan las nuevas prácticas de evaluación del aprendizaje; elaborar un plan de evaluación del aprendizaje; identificar los cambios en los contextos de aprendizaje y evaluación; identificar los efectos de los cambios en las prácticas de evaluación en las personas implicadas (estudiantes, profesores y la relación entre ambos); establecer directrices de establecimiento para la institucionalización de la innovación basadas en la nueva cultura de evaluación formativa y emancipadora

Para llevar a cabo este trabajo se utilizará a partir del método de investigación de acción desarrollado en asociación con una acción llevada a cabo por un equipo de investigación inmerso en la situación investigada y formada por individuos corresponsables de los cambios producidos en las prácticas educativas. Los instrumentos de investigación mantendrán la coherencia con el enfoque metodológico sociocrítico, en el desarrollo del proceso colaborativo y participativo propuesto. Estos instrumentos son: el diario de campo, entrevistas y cuestionarios.

Al finalizar la investigación, este material grabado, filmado o equivalente será destruido, sin dejar nada que lo demuestre ahora o en el futuro. En cuanto a la posibilidad de riesgos y molestias resultantes, a continuación se dan algunas consideraciones: debido a la ausencia de cualquier intervención física, la investigación no ofrece este tipo de riesgo; el desarrollo del método de investigación requiere el consentimiento y la participación de las personas, lo que hace imposible o disminuye considerablemente la exposición al riesgo de un orden psíquico; la investigación surgió de las discusiones promovidas por un grupo de profesores que se reunieron espontáneamente para las conversaciones sobre el tema de la evaluación. Por lo tanto, desde el principio se estableció un clima de confianza, respeto y ética, minimizando así la exposición al riesgo moral y social; la presentación de los objetos y fines de la investigación permitió el establecimiento del clima de confianza, eliminando una posible sensación de malestar que podría convertirse en una exposición al riesgo de la comisión intelectual; las estrategias e instrumentos de recopilación de información y los objetivos relacionados con el análisis de los resultados son conocidos por los participantes, lo que reduce considerablemente la exposición al riesgo social y cultural de la comunidad académica.

Si usted siente algo dentro de estas normas, comunique inmediatamente al investigador para asegurarse de que se toman las medidas apropiadas. Los beneficios esperados de los resultados de esta investigación aportarán contribuciones significativas para mejorar el aprendizaje del estudiante de ingeniería de la Escuela Politécnica de la Universidad de Pernambuco. Esta afirmación se justifica por la creencia de que los procesos de mejora e innovación modificarán las antiguas prácticas de evaluación del aprendizaje, permitiendo un cambio educativo experimentado por las personas involucradas en este acto educativo. Es correcto considerar la presentación de las intenciones de estos estudios en espacios formales y formales para la difusión de la investigación.

Usted tendrá los siguientes derechos: la garantía de aclaración y respuesta a cualquier pregunta; la libertad de abandonar la investigación en cualquier momento sin perjuicio de usted o su tratamiento (si procede); la garantía de privacidad a su identidad y la confidencialidad de su información.. Si hay gastos adicionales serán absorbidos por el investigador En casos de dudas y aclaraciones buscar al investigador a través de la dirección Rua Dr. Geraldo de Andrade, 1010-904 (Espinheiro- Recife o por teléfono 3244-5773 y 999243535.

Consentimiento Libre e Informado:

Yo , _____-, después de recibir toda aclaración y conocimiento de mis derechos, acepto participar en esta investigación, así como autorizar la difusión y publicación de toda la información transmitida por mí en publicaciones y eventos científicos. Así, firmo este término, junto con el investigador, de dos maneras de igual contenido, dejando una vía bajo mi poder y la otra en el poder del investigador.

Recife, 8 de julio de 2020 **(actualizado)**

Firma del sujeto de firma del investigador

ANEXO I – Modelo do termo de consentimento do professorado participante do grupo investigador

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa *A avaliação formativa e emancipatória na cultura docente do professorado universitário. Um processo de inovação avaliativa através da investigação-ação na Escola Politécnica de Pernambuco (Brasil)*, sob responsabilidade da pesquisadora Anna Lúcia Miranda Costa, que tem por objetivo geral: descrever os efeitos da posta em prática de uma nova metodologia de avaliação de aprendizagem formativa e emancipatória que afeta o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos implicados no processo de ensino-aprendizagem na Escola Politécnica de Pernambuco (Brasil); e como objetivos específicos: identificar e classificar as práticas de avaliação de aprendizagem que residem na Escola Politécnica de Pernambuco de 2013-2018; elaborar uma proposta coletiva de avaliação da aprendizagem com base na análise da cultura avaliativa junto aos produtores dessa cultura; analisar a formação e a abordagem emancipatória (implicações teóricas e metodológicas) sobre as quais se assentam as novas práticas de avaliação da aprendizagem; implementar um plano de avaliação da aprendizagem; detectar mudanças nos contextos de aprendizagem e avaliação; identificar os efeitos das mudanças nas práticas de avaliação nas pessoas envolvidas (alunos, professores e a relação entre os dois); estabelecer diretrizes para a institucionalização da inovação com base na nova cultura de avaliação formativa e emancipatória

Para a realização deste trabalho será utilizado do método da pesquisa-ação desenvolvido em associação com uma ação realizada por uma equipe de pesquisa imersa na situação investigada e formada por indivíduos co-responsáveis pelas mudanças produzidas nas práticas educativas. Os instrumentos de pesquisa manterão a coerência com a abordagem metodológica sócio-crítica, no desenvolvimento do processo colaborativo e participativo proposto. Estes instrumentos são: o diário de campo, entrevistas e questionários.

Após a conclusão da pesquisa, este material gravado, filmado ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer-lo agora ou futuramente. Quanto à possibilidade de resultar riscos e desconfortos seguem algumas considerações: pela ausência de qualquer intervenção de ordem física, a pesquisa não oferece esse tipo de risco; o desenvolvimento do método de pesquisa exige o consentimento e participação dos indivíduos o que inviabiliza ou diminui consideravelmente a exposição ao risco de ordem psíquica; a pesquisa surgiu das discussões promovidas por um grupo de professores(as) que espontaneamente se reuniam para conversar sobre o tema da avaliação. Por tanto, ficou estabelecido desde o princípio um clima de confiança, respeito e ética minimizando assim a exposição ao risco de ordem moral e social; a apresentação dos objetos e finalidades da pesquisa possibilitou o estabelecimento do clima de confiança, eliminando um possível sentimento de desconforto que poderia transforma-se numa exposição ao risco de ordem intelectual; as estratégias e instrumentos para coleta de informações e os objetivos referentes a análise dos resultados são de conhecimento dos participantes, o que reduz consideravelmente a exposição ao risco de ordem social e cultural da comunidade acadêmica.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunicar imediatamente a pesquisadora para que sejam tomadas as devidas providências. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa trarão contribuições significativas para melhorar o aprendizado do estudante de engenharia da Escola Politécnica da Universidade de Pernambuco. Essa afirmação é justificada pela crença de que os processos de melhoria e inovação modificarão as antigas práticas de avaliação da aprendizagem, possibilitando uma mudança educacional vivenciadas pelos indivíduos envolvidos nesse ato educativo. É certo considerar a apresentação das intenções desses estudos em espaços formais e informais de divulgação de pesquisas.

O senhor terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações. Caso haja gastos adicionais serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos procurar a pesquisadora através do endereço Rua Dr. Geraldo de Andrade, 1010-904 (Espinheiro- Recife ou pelos telefones 3244-5773 e 999243535.

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu, _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do pesquisador.

Recife, 08 de julho de 2020 (**atualizado**)

Assinatura do Sujeito

Assinatura do Pesquisador

Anexo II – Rol de entrevista

1. ¿Identifica alguna iniciativa fuera del aula, que promueva el trabajo en equipo entre profesores y estudiantes y entre profesoras y profesores?
2. ¿Cree que, en general, la comunidad académica de POLI (gerentes, coordinadores), profesores y personal) se preocupa por mejorar el aprendizaje de los estudiantes?
3. ¿Se alienta a los estudiantes de POLI a participar en debates sobre temas relacionados con sus dificultades académicas?
4. ¿Los profesores se preocupan por adaptar las técnicas de aprendizaje evaluativo a las necesidades académicas de los estudiantes (dificultades de aprendizaje, fragilidad en la educación básica, pasantías, trabajo, relaciones interpersonales, etc.)? ¿Cómo expresas esta preocupación?
5. ¿Los profesores y los estudiantes suelen combinar las técnicas de evaluación utilizadas? ¿Cuál es la relación entre esta combinación y el rendimiento académico de los estudiantes?
6. ¿Qué nuevas técnicas de evaluación se introdujeron en las disciplinas del último semestre escolar? ¿Qué impacto tuvieron estas estrategias en el comportamiento de los estudiantes?
7. ¿Cómo se expresa la preocupación del maestro con el índice de retención (desaprobación) y el abandono de la disciplina?
8. ¿Los estudiantes de POLI realizan autoevaluación en el aula? ¿Qué técnica se utiliza para estimular esta práctica?
9. ¿Los estudiantes de POLI tienen autonomía en relación con su formación académica? ¿Qué técnicas se utilizan para estimular esta autonomía?

Comentar cualquier otro asunto que considere importante y que no se haya abordado en los párrafos anteriores.

Anexo II – Rol de entrevistista

- 1) Você identifica alguma(s) iniciativa(s) fora de sala de aula, que promove(m) o trabalho em equipe entre professores(as) e estudantes e entre professores e professores(as)?
- 2) Você acredita que, de forma geral, a comunidade acadêmica da POLI (gestores, coordenadores(as), professores(as) e funcionários) se preocupa com a melhoria da aprendizagem dos estudantes?
- 3) Os(as) estudantes da POLI são estimulados a participar de discussões sobre temas relacionados as suas dificuldades acadêmicas?
- 4) Os(as) professores(as) se preocupam em adequar as técnicas avaliativas da aprendizagem às necessidades acadêmicas dos(as) estudantes (dificuldades de aprendizagem, fragilidade na formação básica, estágios, trabalho, relacionamento interpessoal, etc.)? Como se expressa essa preocupação?
- 5) Os(as) professores(as) e estudantes costumam combinar as técnicas avaliativas utilizadas? Qual a relação desta combinação com o desempenho acadêmico dos(as) estudantes?
- 6) Que novas técnicas avaliativas foram introduzidas nas disciplinas no último semestre letivo? Que impacto essas estratégias provocaram no comportamento dos(as) estudantes?
- 7) Como se expressa a preocupação do(a) professor(a) com o índice de retenção(reprovação) e abandono da disciplina?
- 8) Os(as) estudantes da POLI realizam a autoavaliação em sala de aula? Que técnicas são utilizadas para estimular essa prática?
- 9) Os(as) estudantes da POLI possuem autonomia em relação ao seu percurso acadêmico? Que técnicas são utilizadas para estimular essa autonomia?

Comente qualquer outro assunto que considere importante e que não foi abordado nos pontos anteriores.

Anexo III - Perfil psicosocial y académico del alumnado

Estimado alumnado,

Este cuestionario tiene como objetivo identificar factores que pueden comprometer su rendimiento académico. Por favor, no deje preguntas sin respuesta. Esta información es valiosa para la construcción de una Universidad más humanizada y no se transmitirá a otros sectores de la POLI.

1. DATOS PERSONALES

- 1.1 Nombre: _____ 1.2 Edad: _____
1.3 Dirección: _____
1.4 CPF: _____ 1.5 Curso: _____ 1.6 Período: _____
1.7. Correo electrónico (opcional): _____
1.8 Género: Hombre Mujer
1.9. Color: Blanco(a). Marrón Negro(a). Amarillo(a). Indígena
1.10. ¿Cuál es tu estado civil? Individual. Casado Separado / divorciado / Viuda.

2. DATOS SOCIOECONÓMICOS

- 2.1. ¿Dónde naciste? Recife-PE o Región Metropolitana de Recife-PE Ciudad del Interior de Pernambuco, ¿cuál? Ciudad de otro Estado/País _____
2.2. ¿Dónde vivía antes de unirse a la Universidad? _____
2.3. ¿Dónde y cómo vive actualmente? En la casa o apartamento, con su familia. En la casa o apartamento, solo. En una habitación o habitación alquilada, solo En la casa de otros miembros de la familia En el hogar de amigos. En vivienda colectiva: hotel, posada, barracones, república, etc. En casa/apartamento, mantenida por la familia para vivienda de estudiantes. Otra situación, ¿cuál? _____
2.4. ¿Quién vive contigo? Vivo solo Padre Madre Esposa / esposo / compañero Hijos Hermanos Otros parientes Amigos o colegas
2.5. ¿Cuántas personas viven en su hogar? (incluyéndote a ti) Dos personas. Tres personas. Cuatro personas. Más de 6 personas. Vivo sola.
2.6. ¿Cuál es el principal medio de transporte que utilizas para llegar a la Universidad?
 Caminar/hacer autostop/ciclismo. Transporte colectivo. Transporte escolar. Transporte propio (coche/motocicleta)
2.7. ¿Cuál es su participación en la vida económica de su familia? Usted no trabaja y sus gastos son asumidos. Usted trabaja y es financieramente independiente. Trabajas, pero no eres financieramente independiente. Usted trabaja y es responsable del apoyo de la familia.
2.8. ¿Desarrolla alguna actividad remunerada? Sí. ¿Cuál es el enlace? Prácticas. Empleo fijo privado. Empleo por cuenta propia. Empleo fijo federal/estado/municipal.
2.9. ¿Cuál es su ingreso mensual individual? Ninguno. Hasta 01 salario mínimo (hasta R\$ 622,00). De 01 a 03 salarios mínimos (hasta R\$ 1.866,00). de 03 a 05 salarios mínimos (de \$ 1, 866,00 a R \$ 3,110,00). Más de 05 salarios mínimos (más de R\$ 3.110,00). Beneficio social gubernamental, ¿cuál? _____

3. DATOS ACADÉMICOS

- 3.1. ¿Dónde asistió a la escuela primaria? Todo en la escuela pública. Todo en una escuela privada con beca. Sobre todo en la escuela privada. Sobre todo en la escuela pública. Sobre todo en una escuela privada con beca. Todo en la escuela privada
3.2. ¿Dónde fuiste a la escuela secundaria? Todo en la escuela pública. Todo en una escuela privada con beca. Sobre todo en la escuela privada. Sobre todo en la escuela pública Sobre todo en la escuela privada con beca. Todo en la escuela privada.
3.3. ¿Ha asistido a un curso pre-vestibular? Sí. No si es así: Privado. Particularmente con bolsa parcial. Privado con beca completa. Público.
3.4. ¿Cuál es su horario de estudio? Mañana Tarde Noche No tiene
3.5. ¿Te cuesta mucho la universidad? Sí No ¿Qué?
3.6. ¿Está satisfecho con su elección académica? Sí No ¿Por qué?

4. INFORMACION DE FAMILIA

- 4.1. ¿Tiene padres fallecidos o cónyuge/pareja? No Sí. ¿Quién? _____
4.2. El estado civil de sus padres es: Vivir juntos. Separado.
4.3. ¿Tiene hijos? No. Sí. ¿Cuántos?
4.4. ¿Paga manutención de niños y/o excónyuge? No. Sí. Valor: R\$ _____
4.5. ¿Recibe manutención infantil para sus hijos? No. Sí. Valor: R\$ _____

Anexo III – Perfil psicossocial e acadêmico do alunado

Prezado(a) Aluno(a)

Este questionário tem como objetivo identificar fatores que possam comprometer seu desempenho acadêmico. Por favor, não deixe questões sem respostas. Essas informações são valiosas para a construção de uma Universidade mais humana e não serão repassadas para outros setores da UPE/POLI.

1. DADOS PESSOAIS

1.1. Nome:

1.2. Idade:

1.3 Endereço:

1.4.CPF:

1.5 Curso:

1.6 Período:

1.7.E-mail (opcional):

1.8 Gênero: Masculino [] Feminino []

1.9. Cor/etnia: [] Branco(a). [] Pardo(a) [] Negro(a). [] Amarelo(a). [] Indígena

1.10. Qual seu estado civil? [] Solteiro(a). [] Casado(a) [] Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a). [] Viúvo(a).

2. DADOS SOCIOECONÔMICOS

2.1. Onde você nasceu? [] Recife-PE ou Região metropolitana do Recife-PE [] Cidade do Interior de Pernambuco, qual? [] Cidade de outro Estado/País

2.2. Onde você morava antes de ingressar na Universidade? _____

2.3. Onde e como você mora atualmente? [] Em casa ou apartamento, com sua família. [] Em casa ou apartamento, sozinho(a). [] Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a) [] Em casa de outros familiares [] Em casa de amigos. [] Em habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc. [] Em casa/apto, mantidos pela família para moradia do estudante. [] Outra situação, qual?

2.4. Quem mora com você? [] Moro sozinho(a) [] Pai [] Mãe [] Esposa / marido / companheiro(a) [] Filhos [] Irmãos [] Outros parentes [] Amigos ou colegas

2.5. Quantas pessoas moram em sua casa? (incluindo você) [] Duas pessoas. [] Três pessoas. [] Quatro pessoas. [] Mais de 6 pessoas. [] Moro sozinho.

2.6. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à Universidade?

[] A pé/carona/bicicleta. [] Transporte coletivo. [] Transporte escolar. [] Transporte próprio(carro/moto)

2.7. Qual é a sua participação na vida econômica de sua família? [] Você não trabalha e seus gastos são custeados.

[] Você trabalha e é independente financeiramente. [] Você trabalha, mas não é independente financeiramente.

[] Você trabalha e é responsável pelo sustento da família.

2.8. Você desenvolve alguma atividade remunerada? [] Sim. [] Não Qual o vínculo? [] Estágio. [] Emprego fixo particular. [] Emprego autônomo. [] Emprego fixo deral/estadual/municipal.

2.9. Qual sua renda mensal individual? [] Nenhuma. [] Até 01 salário mínimo (até R\$ 622.00). [] De 01 até 03 salários mínimos (até R\$1.866.00). [] de 03 até 05 salários mínimos (de \$ R\$1, 866.00 até R\$3.110.00).

[] Superior a 05 salários mínimos (superior a R\$3.110.00). [] Benefício social governamental, qual?

3. DADOS ACADÊMICOS

3.1. Onde você frequentou o Ensino Fundamental? [] Todo em escola pública. [] Todo em escola particular com bolsa. [] Maior parte em escola particular. [] Maior parte em escola pública. [] Maior parte em escola particular com bolsa. [] Todo em escola particular.

3.2. Onde você frequentou o Ensino Médio? [] Todo em escola pública. [] Todo em escola particular com bolsa. [] Maior parte em escola particular. [] Maior parte em escola pública [] Maior parte em escola particular com bolsa. [] Todo em escola particular.

3.3. Você frequentou curso pré-vestibular? [] Sim. [] Não Em caso afirmativo: [] Particular. [] Particular com bolsa parcial. [] Particular com bolsa integral. [] Público.

3.4. Qual o seu horário de estudo? [] Manhã [] Tarde [] Noite [] Madrugada [] Não tem

3.5. Passa por alguma dificuldade na faculdade? [] Sim [] Não Qual?

3.6. Você está satisfeito com a sua escolha acadêmica? [] Sim [] Não Por quê?

4. INFORMAÇÕES FAMILIARES

4.1. Você tem pais ou cônjuge/companheiro (a) falecidos? [] Não [] Sim. Quem? _____

4.2. A situação conjugal de seus pais é: [] Vivem juntos. [] Separados.

4.3. Você tem filhos? [] Não. [] Sim. Quantos?

4.4. Você PAGA pensão alimentícia p/ filhos e/ou ex-cônjuge? [] Não. [] Sim. Valor: R\$ _____

4.5. Você RECEBE pensão alimentícia para seus filhos? [] Não. [] Sim. Valor: R\$ _____

Anexo IV – Evaluación del impacto de la evaluación formativa y emancipadora en la comunidad universitaria – alumnado del profesorado participante del grupo investigador

- 1) La mejora del aprendizaje de los estudiantes es un tema de interés de toda la comunidad académica (profesores, estudiantes, funcionarios, gestores).
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 2) En la POLI, las personas se expresan libremente sus opiniones porque esas son respetadas.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 3) Los estudiantes son estimulados a discutir los problemas relacionados a la comunidad académica, para buscar soluciones en equipo.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 3) En la POLI, no existen equipos (de profesores, estudiantes, funcionarios, gestores) que trabajen espontáneamente en función de la resolución de problemas comunes a todos.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 4) El profesor de esta asignatura utilizó diferentes estrategias de motivación para la participación de los estudiantes en clase.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 5) El profesor de esta asignatura estimula la autonomía de los estudiantes.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 6) Los profesores de la escuela se reúnen para dar un tratamiento interdisciplinario a las asignaturas.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 7) El profesor y su clase se esfuerza para mantener un diálogo favorable para el aprendizaje.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo
 - 2 Desacuerdo
 - 1 Desacuerdo totalmente
 - 0 No opinó / no se aplica
- 8) El profesor de esta asignatura estimula la práctica de la autoevaluación.
- 4 De acuerdo totalmente
 - 3 De acuerdo

- 2 Desacuerdo
- 1 Desacuerdo totalmente
- 0 No opinó / no se aplica

9)El profesor de esta asignatura utilizó los resultados y análisis dos errores/aciertos como recurso para evaluación de aprendizaje.

- 4 De acuerdo totalmente
- 3 De acuerdo
- 2 Desacuerdo
- 1 Desacuerdo totalmente
- 0 No opinó / no se aplica

10)El profesor de esta asignatura se disponibiliza a adecuar los ejercicios evaluativos a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes

- 4 De acuerdo totalmente
- 3 De acuerdo
- 2 Desacuerdo
- 1 Desacuerdo totalmente
- 0 No opinó / no se aplica

11)El profesor de esta asignatura respetó y utilizó los criterios para evaluación del aprendizaje acordados con la clase en el inicio del semestre.

- 4 De acuerdo totalmente
- 3 De acuerdo
- 2 Desacuerdo
- 1 Desacuerdo totalmente
- 0 No opinó / no se aplica

Anexo IV – Avaliação do impacto da avaliação formativa e emancipatória na comunidade universitária – alunos do corpo docente participante do grupo de pesquisa

- 1)A melhoria da aprendizagem do alunado é um tema de interesse de toda a comunidade acadêmica (professorado, alunado, funcionários, gestores, etc.)
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 2)Na POLI, as pessoas expressam livremente suas opiniões porque essas são respeitadas.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 3)Os estudantes são estimulados a discutir os problemas relacionados a comunidade acadêmica, para buscar soluções em equipe.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 4)Na POLI, há equipes (professores, alunos, funcionários, gestores) que trabalham espontaneamente no papel de resolver problemas comuns a todos.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 5)O professor desta disciplina utilizou diferentes estratégias de motivação para a participação dos alunos em sala de aula.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 6)O professor desta disciplina estimula a autonomia dos alunos.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 7)Os professores da escola se reúnem para dar um tratamento interdisciplinar às disciplinas
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 8)O professor e sua turma se esforçam para manter um diálogo favorável para a aprendizagem.
- 4 De acordo totalmente
 - 3 De acordo
 - 2 Discordo
 - 1 Discordo totalmente
 - 0 Não opinou / não se aplica
- 9)O professor desta disciplina estimula a prática da autoavaliação.
- 4 De acordo totalmente

- 3 De acordo
- 2 Discordo
- 1 Discordo totalmente
- 0 Não opinou / não se aplica

10)O professor nesta disciplina utilizou os resultados e a análise de dois erros/acertos como recurso para avaliação da aprendizagem.

- 4 De acordo totalmente
- 3 De acordo
- 2 Discordo
- 1 Discordo totalmente
- 0 Não opinou / não se aplica

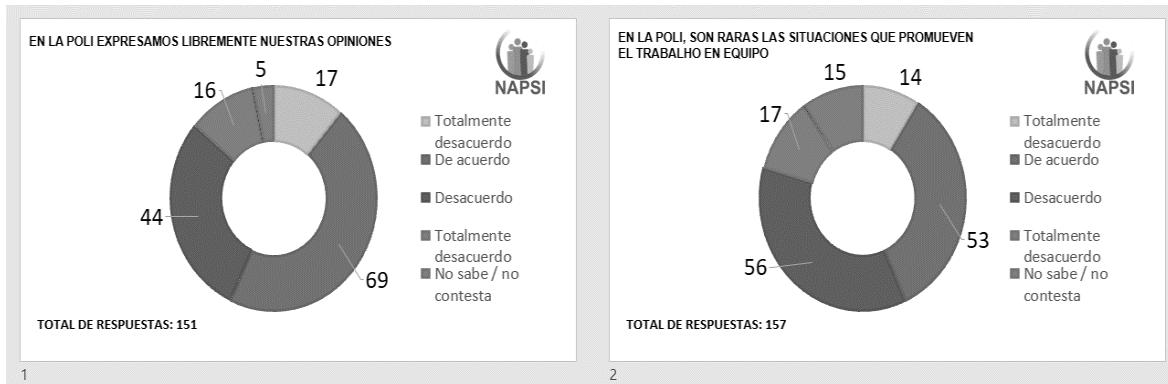
11)O professor desta disciplina está pronto para adaptar os exercícios avaliativos às necessidades de aprendizagem dos alunos

- 4 De acordo totalmente
- 3 De acordo
- 2 Discordo
- 1 Discordo totalmente
- 0 Não opinou / não se aplica

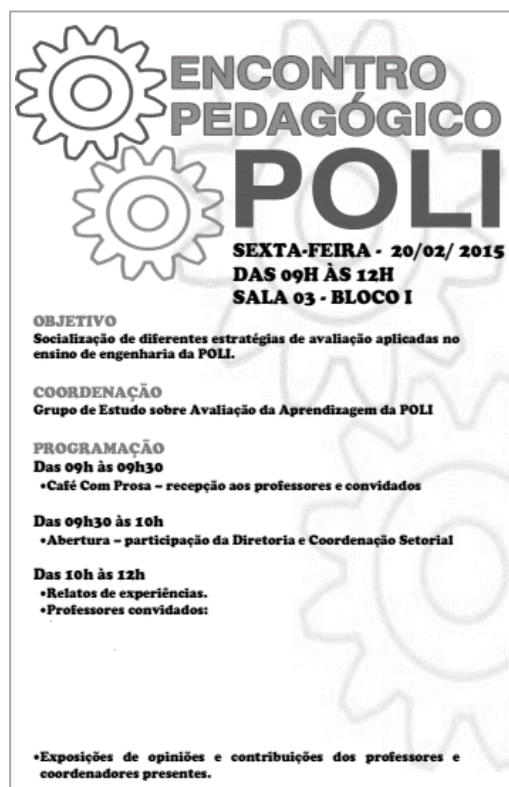
12)O professor desta disciplina respeitou e utilizou os critérios para avaliação de aprendizagem acordados com a turma no início do semestre.

- 4 De acordo totalmente
- 3 De acordo
- 2 Discordo
- 1 Discordo totalmente
- 0 Não opinou / não se aplica

Anexo V – Material presentado en el ‘Foro Estudiantil: El Profesional de la Nueva Industria’



Anexo VI – Carteles de los Encuentros Pedagógicos



**ENCONTRO
PEDAGÓGICO
POLI**

**SEXTA-FEIRA - 20/02/ 2015
DAS 09H ÀS 12H
SALA 03 - BLOCO I**

OBJETIVO
Socialização de diferentes estratégias de avaliação aplicadas no ensino de engenharia da POLI.

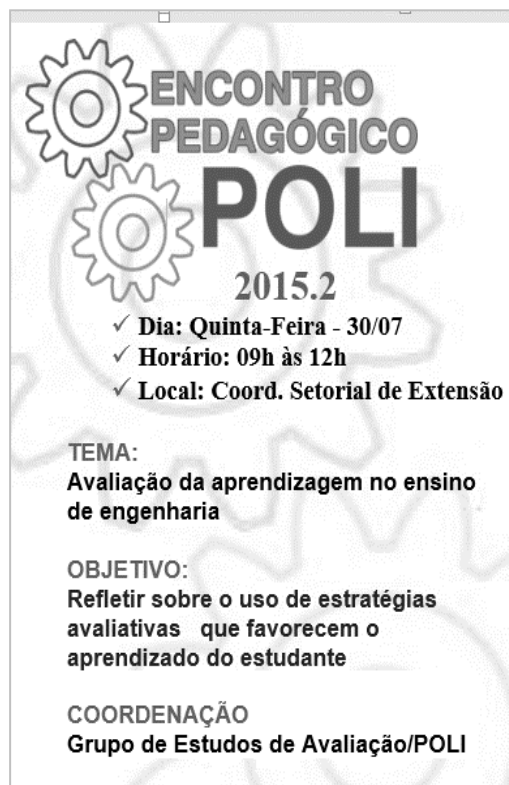
COORDENAÇÃO
Grupo de Estudo sobre Avaliação da Aprendizagem da POLI

PROGRAMAÇÃO
Das 09h às 09h30
•Café Com Prosa - recepção aos professores e convidados

Das 09h30 às 10h
•Abertura - participação da Diretoria e Coordenação Setorial

Das 10h às 12h
•Relatos de experiências.
•Professores convidados:

•Exposições de opiniões e contribuições dos professores e coordenadores presentes.



**ENCONTRO
PEDAGÓGICO
POLI**

2015.2

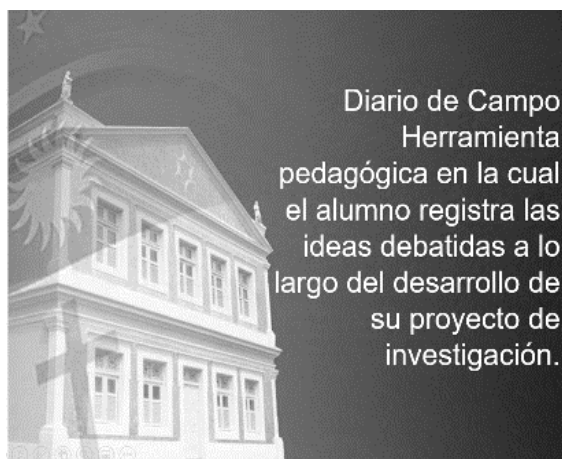
- ✓ **Dia:** Quinta-Feira - 30/07
- ✓ **Horário:** 09h às 12h
- ✓ **Local:** Coord. Setorial de Extensão

TEMA:
Avaliação da aprendizagem no ensino de engenharia

OBJETIVO:
Refletir sobre o uso de estratégias avaliativas que favorecem o aprendizado do estudante


COORDENAÇÃO
Grupo de Estudos de Avaliação/POLI

Anexo VII – Material presentado en el encuentro pedagógico



Anexo VIII – Proyecto de evaluación del desempeño docente presentado al CGA – Junio de 2016

Evaluación del Desempeño Docente de la POLI/UPE



OBJETIVOS


General

- Promoción de la mejoría de la enseñanza ofertado por la POLI/UPE

ESPECÍFICOS

- Implementación de un sistema de evaluación del desempeño docente
- Valoración de la actuación docente
- Consolidación de una cultura evaluativa formativa y emancipadora



Evaluación del Desempeño Docente de la POLI/UPE





IMPLEMENTACIÓN

- 1- Formulación por el Grupo de Estudio de la Evaluación del Aprendizaje
- 2-Evaluación piloto
 - Fecha = 21/06/2016 (8h a las 20h)
 - Número de evaluadores /discentes
 - Recurso = instrumento electrónico
- 3-Evaluación 2016.2
 - 1ª Semana de octubreDurante tres días el formulario estará disponible para el alumnado, así como el uso de un laboratorio con horario definido.



Anexo IX– Carteles con resultados de la evaluación

 EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE 2016.2 257 ALUMNOS = 870 EVALUACIONES 	
CUESTIONES	% DE ACUERDO
Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase.	81%
Los contenidos trabajados eran coherentes con los que constaban en el plan de la asignatura.	82%
El profesor de esta asignatura ha trabajado el contenido con claridad y objetividad.	63%
Las evaluaciones tenían un nivel de cobertura compatible con los contenidos trabajados durante las clases.	26%
Los resultados de las evaluaciones se presentaron y discutieron en el salón de clases con los alumnos.	66%
El profesor de esta asignatura era puntual el maestro del componente curricular.	28%
El profesor era el maestro del componente curricular asiduo.	78%
La relación entre profesor y alumno era ética y respetuosa.	86%



Fuente: Comisión de Evaluación de la POLI/UPE

 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE 2018.2 289 ALUMNOS = 1.479 EVALUACIONES 	
CUESTIONES	% DE ACUERDO
Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase.	79,9%
Los contenidos trabajados eran coherentes con los que constaban en el plan de la asignatura.	78,9%
El profesor de esta asignatura ha trabajado el contenido con claridad y objetividad.	56,2%
Las evaluaciones tenían un nivel de cobertura compatible con los contenidos trabajados durante las clases.	68,6%
Los resultados de las evaluaciones se presentaron y discutieron en el salón de clases con los alumnos.	61,6%
El profesor de esta asignatura era puntual el maestro del componente curricular.	67,3%
El profesor era el maestro del componente curricular asiduo.	83,3%
La relación entre profesor y alumno era ética y respetuosa.	86,7%

Fuente: Comisión de Evaluación POLI/UPE

 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE 2018.2 289 ALUMNOS = 1.479 EVALUACIONES 33 PROFESORES = 103 EVALUACIONES 		
CUESTIONES	% DE ACUERDO	
	ALUMNOS	PROFESORES
Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase.	79,9%	99%
Los contenidos trabajados eran coherentes con los que constaban en el plan de la asignatura.	78,9%	98,1%
El profesor de esta asignatura ha trabajado el contenido con claridad y objetividad.	56,2%	100%
Las evaluaciones tenían un nivel de cobertura compatible con los contenidos trabajados durante las clases.	68,6%	98,1%
Los resultados de las evaluaciones se presentaron y discutieron en el salón de clases con los alumnos.	61,6%	98,1%
El profesor de esta asignatura era puntual el maestro del componente curricular.	67,3%	81,6%
El profesor era el maestro del componente curricular asiduo.	83,3%	99%
La relación entre profesor y alumno era ética y respetuosa.	86,7%	100%

Fuente: Comisión de Evaluación de la POLI/UPE

 EVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DOCENTE 			
CUESTIONES	2016.2	2017.2	2018.2
	830 Evaluaciones	1.027 Evaluaciones	1.479 Evaluaciones
Profesor(a) presentó al grupo de estudiantes el programa de la asignatura en los primeros días de clase.	81%	81%	79,9%
Los contenidos trabajados eran coherentes con los que constaban en el plan de la asignatura.	82%	85%	78,9%
El profesor de esta asignatura ha trabajado el contenido con claridad y objetividad.	63%	63%	56,2%
Las evaluaciones tenían un nivel de cobertura compatible con los contenidos trabajados durante las clases.	26%	75%	68,6%
Los resultados de las evaluaciones se presentaron y discutieron en el salón de clases con los alumnos.	66%	76%	61,6%
El profesor de esta asignatura era puntual el maestro del componente curricular.	28%	76%	67,3%
El profesor era el maestro del componente curricular asiduo.	78%	81%	83,3%
La relación entre profesor y alumno era ética y respetuosa.	86%	89%	86,7%

Fuente: Comisión de Evaluación de la POLI/UPE

Anexo X – Material presentado en clase de Maite



Aprendizaje precisa ser significativo

Esto implica:

- Considerar el universo estudiantil;
- Utilizar técnicas e instrumentos apropiados;
- Instigar la participación y las preguntas;
- Relacionarse con la vida cotidiana;
- Fomentar la participación de los estudiantes;
- Trascender el espacio en el aula.

2



DIARIO DE CAMPO

- Conecta el pensamiento práctico al teórico
- Favorece la toma de decisiones
- Promueve la reflexión-acción-reflexión
- Estimula la observación crítica
- Promueve la autoevaluación
- Organiza el pensamiento
- Favorece la comunicación con el orientador

4

Referências

ANASTASIOU, Léo das Graças e ALVES, Leonir Pessate (orgs). *Processos de Ensinagem na Universidade: Pressupostos numa estratégia de trabalho em aula*. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014.

LOWAMAN, Joseph. *Desenvolvendo as técnicas de ensino*. São Paulo: Ática, 2014.

MASETTO, Marcos T. *Docência universitária: repensando o aula*. In: TEODORO Antônio e VASCONCELOS, Maria Lúcia (orgs). *Fazer e aprender na ensino superior: Por uma epistemologia da avistado na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2011.

OBRIGADA!

Anna Lúcia Miranda Costa
Pedagoga / Pós-Graduada em Educação de Adultos
Coordenadora do Núcleo de Apoio Psicopedagógico Inclusivo
Escola Politécnica de Pernambuco / UPE
Doutoranda em Psicodidática – UPV/Espanha
annalucia@poli.br

6