

## La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica docente<sup>1</sup>

**The research like pedagogic strategy in the process of teachers' training:  
Statement of educational practice**

Ms. Teresinha **Rodrigues de Oliveira**  
Vanda **Arantes de Araújo**

*Universidad del Estado de Minas Gerais (Brasil)*

*E-mail: [teresinha.rodrigues@terra.com.br](mailto:teresinha.rodrigues@terra.com.br) [vanda.arantes@yahoo.com.br](mailto:vanda.arantes@yahoo.com.br)*

### **Resumen:**

El trabajo relata y analiza elementos de experiencia, en el Curso de Pedagogía de la Facultad de Educación, Campus de Belo Horizonte, Universidad del Estado de Minas Gerais (Brasil), en la docencia de la Disciplina "Estudios de Evaluación Educacional" con adopción de los procesos investigativos y estudios autónomos. Tras someterse a un pretest y elaborar un memorial sobre sus experiencias en evaluación los alumnos describieron, trazaron y desarrollaron planes individuales de estudio; contaron con asesoramiento y monitoramiento de los docentes; socializaron los resultados de sus investigaciones al final del semestre lectivo; practicaron autoevaluaciones durante los procesos de construcción y sistematización de los conocimientos; organizaron y elaboraron portafolios. La práctica docente desarrollada indicó la importancia de la investigación, de la reflexión de las vivencias de los alumnos por los mismos y, además, de la elaboración de las ideas y concepciones personales. Se destacó la construcción de la autonomía y de aprendizajes en un ámbito colectivo de colaboración y de conocimientos compartidos donde se abandonó la idea de la transmisión del saber por parte del docente y se adoptó la propuesta de un saber construido, cuya línea estructurante fue el proceso de investigación en el cotidiano de las prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Investigación; Portafolio; Autonomía; Mediación; Evaluación formativa; Formación del educador.

### **Abstract:**

This paper describes and analyses elements an experiment developed in the Curso de Pedagogia/ Faculdade de Educação/Campus de Belo Horizonte/Universidade do Estado de Minas Gerais (Brasil), in the classes of "Educational Valuation Studies" by using the procedure of process enquiry and free readings. The students after having been submitted

to a pre-test and elaborated a memoir about their experience in valuation, defined and sketched out and developed individual plans of study, under the assistance of their professors; they socialized the results obtained in their research at the end of the school semester; they made self-valuation all along the process of construction and systematization of knowledge; they elaborated and organized portfolios. This experience ratified the importance of researches, and the understanding of their life experiments by themselves, and so the elaboration of their own conceptions. It was pointed out the building of autonomy and the shared construction of knowledge in a collective context of collaboration, during what was adopted the proposal of a self-made knowledge in which the process of investigation in the daily pedagogic practices was the structural axis.

**Key words:** Research; Portfolio; Autonomy; Mediation; Formative valuation; Teacher's Training.

\* \* \* \* \*

## 1. EL PUNTO DE PARTIDA

La experiencia se desarrolló en el proceso de formación de educadores en la Facultad de Educación, Campus de Belo Horizonte, Universidad del Estado de Minas Gerais/Brasil, en la docencia de la disciplina "Estudios de Evaluación Educacional" ministrada con 80 (ochenta) horas-clase, en el último período del Curso de Pedagogía. Se realizó concomitantemente, en dos grupos (uno del turno de la mañana y otro del turno de la noche), durante cuatro semestres consecutivos, de 2003 a 2004 e integra Estudio de Caso, una investigación-acción todavía en curso, que compone investigación<sup>2</sup> en andamio en el NEPAE/FaE/CBH/UEMG<sup>3</sup>.

La actual propuesta curricular del CP/FaE/CBH/UEMG, implementada en 1998, tiene como referencia el contexto contemporáneo, sugiere la formación de pedagogos, para ambientes educativos escolares y no escolares con identidad asociada en un nuevo perfil profesional, necesario para acompañar las transformaciones del sistema productivo y en especial corresponder a las nuevas demandas de una sociedad que se necesita desarrollar económicamente y con equidad social. Formación profesional que urge transformarse en acción consecuente en los ambientes privilegiados de interacciones de la escuela y del aula con vistas a una educación capaz de construir el éxito y los aprendizajes, especialmente de los alumnos originarios de sectores menos favorecidos de la sociedad brasileña.

---

<sup>2</sup> Investigación "Evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de evaluación: concepciones, estrategias y desafíos de la práctica en curso superiores de formación de educadores"

<sup>3</sup> *Núcleo de Estudos y Pesquisas de Avaliação em Educação* (NEPAE), Facultad de Educación del Campus de Belo Horizonte, Universidad del Estado de Minas Gerais/Brasil fue creado en septiembre de 2002, tiene como propósito desarrollar estudios e investigaciones en el área de la evaluación en educación (de la educación básica a la superior), estimular discusiones sobre el tema, promover la creación de una cultura institucional de evaluación que contribuya para la calidad de la formación de los pedagogos en la Institución.

El enfoque de este nuevo currículum exige una calificación técnica complementada por la capacidad crítica y ética de, específicamente, hacerse elecciones pedagógicas sobre lo que conviene hacer, sobre los conocimientos y la cultura a escoger, sobre lo que es posible y cómo hacerlo dentro de la realidad social y cultural, dentro de la diversidad de clase, género, raza, ritmo de construcción de conocimientos de los educadores y de sus identidades. Este horizonte demandó, naturalmente, la elaboración de nuevos planes de curso para todas las disciplinas que pasaron a componer un nuevo currículum e impulsó el análisis de las prácticas pedagógicas cotidianas del proceso de formación de los pedagogos, bajo nuevos parámetros para que esas pudiesen ser resignificadas y el conjunto de las disciplinas asumiera papel eficaz en la formación de ese profesional.

La disciplina "Estudios de Evaluación Educacional", integrante de esta propuesta curricular, resultó de la reformulación de otra denominada "Medidas Educativas" que se ministraba en dos períodos lectivos, durante varios años y extinta con el nuevo currículum del curso. El objeto de trabajo de "Medidas Educativas" consistía en la evaluación de los aprendizajes en contextos escolares y para su desarrollo se utilizaban clases expositivas, trabajos en grupos, seminarios realizados a partir de textos seleccionados y/o indicados por los docentes que tenían como base el plan de curso de la disciplina. Se utilizaban, además, estudios dirigidos trabajos prácticos y testes como estrategias de evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

El sumario y los objetivos privilegiados para la nueva disciplina del currículum "Estudios de Evaluación Educacional" indicó la necesidad de ampliarse los contenidos programáticos y el primer intento de formulación del respectivo plan de curso se consubstanció en la elaboración de una propuesta que se proponía a atender las nuevas demandas, necesarias a la adecuación curricular pretendida. Ocurre que las estrategias metodológicas seleccionadas para el desarrollo de la disciplina y los procesos evaluativos permanecieron los mismos de "Medidas Educativas" de la propuesta curricular anterior.

Sin embargo, las experiencias pedagógicas construidas, los saberes acumulados en las prácticas, con el desarrollo del citado plan de curso, durante dos semestres lectivos consecutivos, así como la auto-evaluación de desempeño realizada por los docentes de la disciplina indicaron la necesidad de efectuarse ajustes en el mismo a la vista de determinadas situaciones atípicas detectadas.

En la medida en que el docente tiene le propósito esencial de mejorar la calidad de su ejercicio profesional, especialmente para aquellos que tienen a su cargo la formación de educadores parece lógico su liderazgo en el reto de evaluar el propio trabajo docente (Nóvoa, 2002). Así el plan de curso de la disciplina "Estudios de Evaluación Educacional" fue reformulado y reestructurado con la sistematización de dos grupos distintos de actividades, pero articulados en las intervenciones pedagógicas:

- a. un grupo sobre asuntos específicos de evaluación educacional, que se desarrolló de forma colectiva y compartida por el grupo ocupando cerca

de un tercio del total de la carga horaria destinada al desarrollo de la disciplina y utilizándose de materiales y recursos seleccionados por el docente y bajo su coordinación (pretest y postest, clases expositivas dialogadas, estudios dirigidos, seminarios, debates);

- b. otros grupos de actividades dirigidos a la elaboración y al desarrollo individualizado, activo y responsable de memoriales, planes de estudios, estudios autónomos, portafolios y auto-evaluación, privilegiándose prácticas de investigaciones bajo la responsabilidad de los alumnos, pero, con asesoría y monitorización<sup>4</sup> mediados por el docente.

Las reformulaciones en el plan de curso de la disciplina en relación a sus temas de contenido y a la metodología de trabajo adoptada se asentaron en contribuciones teóricas, discusiones específicas y resultados de investigaciones desarrolladas en los últimos años que tratan de la formación de educadores alumnos del trabajo pedagógico, entre otros por las reflexiones provocadas por la señal de Prawat, citado por Hernández (1998a, 10)

*"para poder construir nuevos conocimientos es necesario: (a) un conocimiento base (que incluye los saberes disciplinares como las experiencias personales) (b) las estrategias para continuar aprendiendo y (c) la disponibilidad para el aprendizaje".*

También en este nuevo plan de curso se consideró, especialmente, que la práctica social históricamente situada es definidora de nuevas prácticas sociales y por lo tanto fue fundamental el repensar de las prácticas educativas desarrolladas

*"[...] esto porque la educación básica está bajo la responsabilidad de los egresos de esos cursos, y los procesos educativos en ellos practicados están sirviendo de modelo a aquellos desarrollados en las escuelas, de una manera general"( Oliveira ,2002, 75).*

## **2. LAS EXPERIENCIAS Y LOS DESCUBRIMIENTOS DE LA PRÁCTICA**

En la imposibilidad de describirse en este artículo todas las situaciones de la trayectoria desarrollada con propuesta de trabajo de la disciplina "Estudios de Evaluación Educacional" se mencionarán aquellas consideradas más relevantes por constituir en experiencias y descubrimientos desafiantes de la práctica docente y en estrategias fundamentales en el proceso de construcción de la autonomía de los alumnos educadores.

A cada semestre lectivo, el primer contacto con los grupos del último periodo del curso de Pedagogía se destinaba a presentar el plan de curso de la disciplina, organizado en los moldes convencionales de documentos congéneres (con sumario, organizado, lista de temas contenidos, bibliografía básica). En ese contacto se definía y se procesaba en el plan de curso, así como se trazaban las

---

<sup>4</sup> Procesos concebidos como contribución teórica y metodológica consistentes; análisis crítica responsable y consecuente; regulación de aprendizajes; retroalimentación sistemática en la trayectoria de construcción de conocimientos y formación de los alumnos

metas del trabajo, se definía la pauta y el cronograma para el semestre lectivo. También se negociaban los criterios de evaluación de los aprendizajes y se definían la distribución de puntos para las tareas previstas en una escala de cero a cien, de acuerdo con el Reglamento de la Institución. Para Esteban (1999) la negociación como acto diálogo articula elementos contradictorios y antagónicos que traen nuevos indicios para la formulación y consolidación de una práctica evaluativa como práctica de investigación y también, incorporar la negociación a los procesos pedagógicos amplía las condiciones para que su dinámica se articule al movimiento en el que se teje el conocimiento.

Todavía en esa fase inicial se aplicaba un pretest individual con cuestiones disertativas de respuestas cortas, para diagnósticos y verificación del conocimiento de los alumnos sobre determinados temas de contenidos de evaluación educacional. Los pretests se desarrollaban con registros sobre el análisis del discurso<sup>5</sup> emprendida para que se hiciera “hablar el silencio” o para “lectura de las estrellitas” del contenido de las respuestas en ellas formuladas por los alumnos y siempre los docentes apuntaban, también, alguna cuestión sobre facetas y los aspectos detectados en esas respuestas. Normalmente, la devolución de los pretests era acompañada de comentarios generales sobre los mismos, estimulándose el debate, la interlocución y las reflexiones de los alumnos sobre el propio desempeño. Cada uno tenía oportunidad de explicitar las respuestas y de complementar con la toma de conciencia (autoevaluación) sobre las ideas registradas en el pretest, por fin, elaborar “gestos de naturaleza correctiva” con el fin de ajustarse y autorregularse (Wolts, in Grégoire, 2000).

En esa dinámica los docentes se colocaban en la posición de oyentes atentos y principiantes en diálogo con el grupo, analizando los propios comentarios y los de los alumnos como estrategia constructiva de pensamiento y de evaluación formativa. Utilizándose de apuntes en la pizarra los docentes delineaban, también, mapas conceptuales<sup>1</sup> de las ideas presentadas por el grupo en los pretests para esbozarse y extraer la tela de significados que emergían de esas y, todavía, para que se identificase, comprendiese y aprendiese conceptos sobre evaluación. Las articulaciones de los debates consistían en las referencias fundamentales para la selección de los temas de las clases expositivas dialogadas subsiguientes y de los textos específicos propuestos por los docentes para lectura y análisis crítica de los alumnos y utilizados en estudios dirigidos, seminarios y debates en los grupos.

---

<sup>5</sup> Sobre el análisis del discurso ver Brandão (1997, 83): “[...] *el desafío que el análisis del discurso se propone es el de realizar lecturas críticas y reflexivas que no reduzcan el discurso a análisis de aspectos puramente lingüístico ni lo disuelvan en un trabajo histórico sobre la ideología. [...] ella opera con el concepto de ideología que envuelve el principio de la contradicción que está en la base de los grupos sociales. [...] ella busca no eliminar esas contradicciones, sino hacerlas aflorar en la materialidad lingüística del discurso, aprehenderlas en las formas de organización discursiva, posibilitando captar las relaciones antagonismo, de alianza, de disimulación, de absorción, que procesan entre diferentes formaciones discursivas*”.

Se observó que en esa parte del trabajo en todos los grupos, durante el período de realización de las prácticas aquí relatadas (2003 y 2004), ocurrían manifestaciones de extrañamiento e inseguridad de muchos alumnos en cuanto a las “verdaderas intenciones de los docentes”, expresión utilizada en inquisición y / o comentarios de alumnos durante las intervenciones pedagógicas. Además algunos demostraban dificultades en verbalizar sus pensamientos y en dialogar sobre sus errores y aciertos, en fin sobre el propio conocimiento y desempeño. Conjunto de comportamientos que poco a poco fueran atenuados durante el semestre lectivo en el transcurrir de las demás actividades de la disciplina y del proceso de interacción con el grupo y los docentes.

Entre las intervenciones pedagógicas realizadas inicialmente, se destaca la preparación de los alumnos para la producción por escrito y de forma sucinta de un “memorial”, a modo de herramienta investigativa acerca de las vivencias de esas experiencias sobre procesos de evaluación. La tarea propuesta constituye en recurso metodológico relevante para: análisis de las prácticas educativas vividas o desarrolladas por esos; comprensión de la complejidad de esas prácticas; identificación de las variables que interfieren en sus maneras de pensar; búsqueda de nuevos significados para las prácticas evaluativas escolares y de los aspectos necesarios a su redireccionamiento. Así, con vistas a la oferta de un soporte a la producción de esos memoriales, los docentes elaboraron el texto *“Preparando para hablar de nosotros mismos”* de contenido instigante y que se utilizó en las reflexiones preparatorias a la realización de la tarea.

Se analizaban atentamente los memoriales elaborados por los alumnos, buscando no sólo interpretar las narrativas producidas en una dimensión reflexiva, distinguir circunstancias claves de las trayectorias escolares y/o profesionales de esos, sino, también, captar los enfoques teóricos subyacentes que traducían sus experiencias y las cuestiones abordadas sobre evaluación de forma velada o manifiesta. Para tanto, relevantes las contribuciones de Nóvoa (2002) que apunta que son los momentos de balance retrospectivo sobre recorridos personales y profesionales aquellos en que cada uno produce su vida, lo que, en el caso de los alumnos educadores es también producir su profesión.

El análisis de esas narrativas, invariablemente revelaban hechos y episodios dotados de significados para la comprensión de diferentes concepciones y prácticas de evaluación de los aprendizajes y, todavía, revelaban contradicciones entre teoría y práctica en el cotidiano del aula y de la escuela, como un todo. Aspectos que constituían en las observaciones registradas por los docentes en los propios memoriales de los alumnos que a su vez se desvolvían a esos, con incremento de comentarios generales y orales sobre el conjunto de los análisis desarrollados. Esos comentarios estimulaban discusiones democráticas, diálogo abierto, también sobre los registros de los docentes. Se caracterizan, todavía, como oportunidad que algunos alumnos utilizaban para relato de aspectos de su memorial en la búsqueda de nuevos significados para sus narrativas a partir de las reflexiones colectivas. Se cree, todavía, que esos relatos eran la manera encontrada por esos de liberarse de las tensiones provocadas por fuertes recuerdos, que emergieron en el proceso construcción de

sus memoriales. En este sentido, ocurrían situaciones inesperadas, muchas veces complejas y delicadas, que los docentes tenían de administrar rápidamente e intervenir con ética y lucidez. Posteriormente, los alumnos definían y elaboraban planes de estudios, habiendo como vectores las discusiones y reflexiones desarrolladas sobre las narrativas presentadas en sus memoriales. Esos planes, cuya elaboración ocurría con el apoyo de los docentes, se presentaban por escrito e individualmente, constando de justificativa, explicitación de propósitos, cuestiones de estudio y selección de los temas de contenidos seleccionados para las investigaciones.

Tras el análisis, los planes de estudios de los alumnos eran devueltos a esos con garantía de la posibilidad de gestión de los aprendizajes de sus intereses, siéndoles fornecido por los docentes, individualmente y por escrito, sugerencias de bibliografía pertinente a la delimitación de los temas propuestos.

Merece registro que en esa fase, en todos los grupos, siempre había alumnos que aún se mostraban inseguros en las definiciones de sus planes de estudio. Parece que no sintiéndose autónomos ni autores de sus propios aprendizajes manifestaban gran preocupación por atender a las expectativas de los docentes sobre lo que deberían investigar y aprender. Sin embargo, como asegura Freire (1996)

[...] nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que se van tomando. [...] una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de las decisiones y de la responsabilidad, vale decir, en experiencias respetuosas de la libertad (p. 20-21).

Cuando los planes de estudio eran devueltos, se invitaba todo el grupo a discutir sobre el significado de la autonomía, especialmente en el proceso de formación de los pedagogos. Esa fue, sin duda, una experiencia singular y muy rica por haber dado lugar a manifestaciones de sentimientos y deseos rectificándose y / o ratificándose compromisos de los sujetos envueltos en los debates. Agregándose a las evaluaciones espontáneas, abarcando todo el proceso pedagógico hasta entonces desarrollado en la disciplina "Estudios de Evaluación Educativa" que impulsaron deconstrucciones y construcciones de experiencias por los propios docentes y por los alumnos con consecuente revisión de rutas del proceso educativo.

En los grupos en los que muchos asuntos propuestos en los planes de estudios eran comunes, por regla general los alumnos demandaban a los docentes la posibilidad de la organización de equipos de trabajo para desarrollo de las tareas de investigación. Normalmente se justificaban haciendo referencia a sus expectativas en cuanto al nivel de calidad necesaria en las investigaciones y, también, al cumplimiento de los plazos previstos en la pauta de trabajo establecida en el inicio del semestre lectivo. Los argumentos, no raro, se relacionaban también a la escasez de tiempo en la administración de los varios compromisos académicos de final de curso (tareas de las demás disciplinas, actividades de los aprendices supervisados, conclusión de las monografías, preparativos de los ceremoniales de graduación y otros). En esos casos, los

docentes siempre estimulaban y promovían la toma de decisiones por los propios grupos, mediando y reglamentando los acuerdos firmados sobre la composición de los grupos para el desarrollo de los trabajos de investigaciones, y el agrupamiento de alumnos por intereses comunes de la temática. La intención era favorecer los procesos de construcción de la identidad y de la autonomía de los alumnos y también del aprendizaje de que la pasividad y la rutina no son prácticas adecuadas al crecimiento y desarrollo, pero deben tener en cuenta su contexto. En algunos grupos se observó que, aun con la posibilidad de trabajo en pequeños grupos, algunos alumnos preferían desarrollar individualmente sus planes de estudio lo que también era seleccionado por los docentes en respecto de sus elecciones. Como asegura Freire (1996, 121)

“una pedagogía de la autonomía tiene que estar centralizada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, vale decir, en experiencias respetuosas de la libertad”.

Sin embargo, no fue fácil administrar las situaciones creadas en el contexto del aula en esa fase de los trabajos, tampoco conducirlas sin dejar prevalecer las visiones de mundo de los docentes o sin dejar que la “última palabra” fuera la de ellos, por fin que “el poder y la autoridad docente” imperasen. El conflicto y la contradicción desafiaban a los docentes en el cotidiano de sus prácticas pedagógicas, instigando búsquedas constantes de mecanismos estimulantes de los aprendizajes. Muchas veces era necesario el ejercicio de la paciencia, de la humildad en recibir críticas y en repasar posiciones para perseverarse en el desarrollo de la propuesta de proceso de formación de los alumnos educadores.

Establecidos los acuerdos y los asuntos de las investigaciones, individuales o en grupos, se incitaba el asesoramiento y monitorización de los trabajos de los alumnos. Vale registrar que en todos los grupos (de 2003 a 2004) los temas seleccionados libremente por los alumnos para sus investigaciones, ciñendo el conjunto de contenidos seleccionados en el plan de curso, hecho relevante con respecto a los objetivos específicos de la disciplina. Las orientaciones de los alumnos se desarrollaban de forma presencial y a distancia, utilizándose el correo electrónico para viabilizar y agilizar las comunicaciones entre docentes y alumnos independientemente de los espacios geográficos de esos y, al mismo tiempo, ocurrían encuentros semanales en los horarios destinados a la disciplina. El aula en esta fase se expandía para las bibliotecas y, particularmente para las escuelas donde los alumnos desarrollaban sus prácticas supervisadas y también podían coleccionar datos para sus investigaciones. Agréguese que no todos los alumnos tenían el compromiso semanal de la presencia física en aula, pues lo fundamental, lo que importaba era el desarrollo de sus estudios, siempre con el acompañamiento de los docentes.

Por regla general a las relaciones educativas procesadas congregaban la asistencia general (teórica y metodológica) para desarrollo de los estudios autónomos y, todavía, la lectura y el análisis crítico de las producciones parciales y finales generadas por los alumnos con:



- Sugerencias relativas a su pertinencia y su consistencia teórico-conceptual así como a la adecuación metodológica de proceso investigativo;
- Indicaciones de bibliografía complementar, pertinentes a la delimitación de los temas de estudio y análisis de los materiales seleccionados libremente e incorporados a los trabajos por los alumnos;
- Redefinición de acuerdos firmados relativos a la organización de grupos o a la selección de temas y revisiones de metas de trabajo procesado;
- Sugerencias específicas sobre la organización de contenidos, el lenguaje utilizado y a la formación técnica de las producciones;
- Discusiones y definiciones relativas a las presentaciones de trabajo y socialización de los resultados de las investigaciones para todo el grupo.

En todos los grupos los planes de estudio de los alumnos eran desarrollados ocupando la mayor parte del semestre lectivo y sus resultados eran socializados entre todos el, al final de cada semestre, como cierre de trayectoria de construcción de conocimientos en la disciplina "Estudios de Evaluación Educativa".

Cada presentación de trabajo era evaluada por los compañeros de grupo siendo que, también, los responsables por las presentaciones hacían la autoevaluación de los propios trabajos a partir del guión establecido en común acuerdo en cada grupo, desde el inicio del respectivo semestre lectivo. Las categorías de análisis utilizadas en el guión de la evaluación general de los trabajos se referían:

- a. al contenido, pertinencia al tema propuesto, nivel de profundización, y valía de las cuestiones presentadas en la investigación;
- b. a la seguridad y el dominio del tema por los relatores traducidos por la coherencia de las ideas y argumentaciones y por la relación de la teoría presentada con cuestiones de la práctica social y educativa;
- c. a ciertas habilidades de los relatores, o sea, claridad en la comunicación, motivación del grupo para participación, exteriorización de puntos de vistas personales presentando informaciones divergentes o complementares y socializando vivencias sobre el tema;
- d. las estrategias de presentación de los trabajos, la adecuación de las dinámicas y de los materiales utilizados en cuanto facilitadores de aprendizajes.

En el guión constaban, también, algunos puntos específicos para las autoevaluaciones de los alumnos con el propósito de conocerse: la percepción de esos en cuanto a interés, responsabilidad y involucramiento en la ejecución de sus planes de estudio; la afirmación de esos en relación con la determinación en la búsqueda de bibliografía complementar a aquellas sugeridas por los docentes, con especificación de los materiales adicionales consultados; las dificultades encontradas y logros de los alumnos en la ejecución de las tareas.

Todos los días tras de las presentaciones de los trabajos se abría un espacio para debates, reflexiones y articulaciones de los temas abordados, así como para la organización de síntesis parciales y para la socialización oral de las evaluaciones efectuadas por los alumnos y docentes con respecto a esos. Se podía notar, concretamente el sazonamiento general de los alumnos y las transformaciones de conducta de esos, por cierto, efectivas durante el semestre lectivo. Con algunas excepciones los alumnos se mostraban más seguros de sí mismos, más "charladores", motivados por sus intervenciones y para externar sus opiniones y sus juicios. Además, era común la verbalización de argumentaciones teóricamente fundamentadas y articuladas a los temas y la organización de síntesis pertinentes de los trabajos presentados. También se notaba que las temáticas desarrolladas en las presentaciones invitaban a un diálogo rico sobre las contribuciones teóricas de evaluación y las prácticas evaluativas como un todo.

Paralelamente al desarrollo de las demás actividades, los alumnos construían sus portafolios durante todo el semestre lectivo y los entregaban al final de la disciplina. Ese fue el instrumento privilegiado por los docentes para las evaluaciones formales de los alumnos en la disciplina, en todos los grupos porque, como asegura Hernández (1998b, 101),

"el portafolio, a la diferencia de otras formas de evaluación, como el examen da oportunidad a los profesores y a los alumnos de reflexión sobre el desarrollo de los estudiantes y sus cambios a lo largo del curso".

Se observó que en ciertos grupos en un primer momento algunos alumnos demostraron sospechas y conflictos en cuanto a la organización de sus portafolios. Esos alumnos cuando eran inquiridos acerca de los motivos de esos sentimientos en relación a la tarea propuesta explicitaban sus análisis sobre ciertas experiencias en evaluación de los aprendizajes que habían vivido a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, en las que el producto esperado era la simple repetición de contenidos sin elaboración propia. Por regla general, acostumbrados a un trabajo evaluativo ministrado por el profesor, la solicitud de preparación de un material evaluativo en que pudiesen construir y presentar libremente los productos de sus aprendizajes los asustaba causándoles ansiedad e inseguridad. Sentimientos observados durante buena parte del semestre lectivo cuando en muchos contactos con los docentes varios alumnos les preguntaban: "*Profesora, en verdad, qué quiere usted que incluya en el portafolio? ¿Así está bien? ¿Puedo poner este material?*" Momentos como esos indicaban la necesidad de una intervención mediadora de los docentes que devolvían a los alumnos sus preguntas para que buscasen lo que fuese significativo para la formación de sus autonomías e identidades personal profesionalmente.

En observación a la perspectiva presentada por Hernández (1998b), se insistía en la creatividad de la organización de las informaciones y materiales colectados por esos para que integrasen sus portafolios, así como en los registros personales sobre (re)construcción de los conocimientos específicos sobre evaluación durante el semestre lectivo y en la total libertad de los

alumnos en cuanto a la forma de presentación de sus portafolios (en carpetas, cuadernos o hojas encuadernadas; en formato electrónico – en disquetes o CD; teclados en máquina, impresos o manuscritos).

Se pudo notar que, inicialmente algunos alumnos, aunque las explicitaciones y reflexiones desarrolladas conservaban la concepción de que el trabajo consistía en la simple organización, en una carpeta, en una colección de textos y en la presentación al final del semestre lectivo. Sin embargo, en el decorrer del semestre lectivo con el desarrollo de las actividades de la disciplina, del asesoramiento individualizado y de la regulación de los aprendizajes, se pudo constatar que al presentaren sus producciones parciales para apreciación de los docentes, los alumnos ya demostraban más tranquilidad y seguridad en la construcción de sus portafolios.

Se resalta, sin embargo, que algunos siquiera mostraban sus producciones parciales o solicitaban cualquier especie de ayuda de esos, restringiéndose a oír las orientaciones dadas a los compañeros de grupo y a observar sus manifestaciones. Hecho preocupante, pues, muchas veces los docentes al solicitar el conocimiento de las producciones parciales de esos alumnos se frustraban en sus tareas, no habiendo sido fácil administrar todas esas situaciones, tranquila y lúcidamente. Se reconoce que en algunos grupos la actuación docente no siempre ocurría de la forma adecuada, sin embargo, permanentemente practicaban la autoevaluación intentando perfeccionarse para las intervenciones pedagógicas subsiguientes.

El acompañamiento de las construcciones de los portafolios fue actividad extremadamente densa y monótona de 2003 a 2004 por el gran número de alumnos en los grupos, alrededor de 35 (treinta y cinco), por la diversidad y complejidad de las cuestiones y situaciones envueltas en ese proceso. Se sabía que el éxito dependía sustantivamente de la coherencia entre la práctica docente y las presuposiciones teórico-metodológicas subyacentes a esa tarea propuesta lo que exigía, sin duda, perseverancia para alcanzarse las metas trazadas en el plan de curso de la disciplina. Los docentes tenían que esforzarse, dispensar mayor tiempo de lo que lo obligatorio de sus cargas semanales de trabajo, para poder cumplir sus compromisos junto a los grupos. Muchas veces el cansancio los instigaba a desistir de ese proyecto de evaluación formativa pero, las ganas de acertar era mayor, se acercaban fuerzas en la esperanza de resultados efectivos en la formación de los pedagogos.

Para auxiliar las síntesis conclusivas de los alumnos sobre sus trayectorias de aprendizajes durante todo el semestre lectivo en la disciplina, los docentes elaboraron un postest con cuestiones abiertas que podrían ser respondidas en su conjunto en una narrativa única y que, tras contestadas, deberían integrar los portafolios individuales como una de sus piezas.

En consonancia al concepto de meta-cognición<sup>ii</sup> presentada por Granéat (2000), el postest invitaba a los alumnos a reflexiones acerca de:

- a. sus dudas y certezas sobre evaluación educacional tras lecturas, estudios y debates desarrollados durante el semestre lectivo;
- b. los temas de contenidos trabajados en la disciplina considerados los más significativos y por qué;
- c. la contribución efectiva de la disciplina en su proceso de formación profesional;
- d. la actuación de los docentes en las clases;
- e. la pertinencia, calidad y adecuación del plan de curso, de las metodologías de trabajo privilegiadas, de los textos seleccionados por los docentes como soporte de las actividades colectivas.

Al final del semestre lectivo se entregaban los portafolios, tras las presentaciones de los resultados investigativos realizados en los trabajos autónomos por todos alumnos de los grupos. Aun después de acompañar la construcción de esos portafolios era muy grande la sorpresa y satisfacción de los docentes, en todos los grupos, al analizar el conjunto de las producciones de los alumnos en esos documentos. En ellos, indiscutiblemente, de manera clara y concreta, se podría constatar los avances y los aprendizajes efectivos de los alumnos, por medio de: la riqueza y la sutileza de detalles en las ilustraciones presentadas con diseños propios y/o fotos; los mosaicos montados con recortes de figuras y materiales diversos; los poemas elaborados por muchos; el conjunto de textos y reportajes seleccionados y extraídos de libros, artículos de revistas especializadas o de circulación amplia, periódicos, internet (sitios), otros; las explicaciones, cuestiones, articulaciones entre teoría y práctica y, todavía, las síntesis parciales registradas en el contexto del trabajo; la consistencia teórica y las reflexiones de las disertaciones finales presentadas en el postest.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

Una simple referencia al catálogo de testimonios registrados en el ítem anterior bastaría para finalizarse este artículo. Sin embargo, se considera importante señalar convicciones consolidadas y algunos sentimientos provocados por la experiencia desarrollada en el período de 2003 a 2004, en la disciplina "Estudios de Evaluación Educacional".

Esta no fue emprendimiento fácil, exigió de los docentes, mucha atención y vigilancia permanentes, investigaciones y actualizaciones teórica constantes, así como, persistencia en los propósitos y dedicación profesional intensa. Pero, todo salió bien pues

[...] Descubrimos los educandos como gente y no sólo como alumnos. Más de lo que cuentas bancarias, donde depositamos nuestros contenidos. Viendo los alumnos como gentes fuimos redescubriéndonos también como gente, humanos, profesores de algo más de lo que nuestra materia (ARROYO, 2000, 71).

Agréguese que mirar para el aula real además de sabidurías teóricas y técnicas relativas exigió compromisos éticos y políticos en la creación y administración de un espacio en que la heterogeneidad pudiera expresarse y

potenciarse en un movimiento simultáneamente individual y colectivo, interno y externo, singular y plural, pues el espacio ordenado, el planteamiento cuidadoso, el proceso previsto y los resultados deseados eran frecuentemente atravesados por el desorden y por la turbulencia que no obedecían a los rituales y las puertas cerradas.

Nadie defendió más que Paulo Freire el derecho de que seamos sujetos de nuestro conocimiento, de conquistar la libertad y la autonomía como educandos o docentes. Esta conquista la pudieron ratificar con la experiencia relatada que es necesario aprender a pensar, a reflexionar y a rever posiciones y juicios, capacidades difícilmente adquiridas en un ambiente sin estímulo y sin diálogo. Además, constataron que el proceso educativo como práctica de investigación promueve el desarrollo de la conciencia individual y de la autonomía del sujeto. Pero, hacer del aula un espacio de investigación, descubiertas, creación y construcción de conocimientos exigió respeto a la diversidad de pensamientos de los educadores, a las diferencias individuales, a los ritmos propios de cada uno y a la libertad de elecciones y de pensamientos.

La práctica docente desarrollada indicó, principalmente, que la elaboración propia es un estímulo a los nuevos aprendizajes y que la independencia, la reflexión y el análisis crítica son factores fundamentales para las prácticas de formación del educador. También lo ratificaron teóricos difundidos, según los cuales una propuesta articulada para la formación del educador debe ser amplia, flexible, crítica, rigurosa, sólidamente fundada y en dirección a la investigación en cuanto proceso educativo y científico. Sin embargo, los docentes están invitados a entender que los alumnos educadores necesitan investigar y elaborar, y ningún artificio va a poder sustituir tales exigencias en sus procesos de formación.

### Referencias bibliográficas

- Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis (Brasil): Vozes.
- Brandão, H.H.N. (1997). *Introdução à análise do discurso*. 2.ª ed. revisada; Campinas, S.P. (Brasil): UNICAMP.
- Esteban, M. T. (Org.); (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro (Brasil): DP&A.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 6ª ed.; São Paulo (Brasil): Paz e Terra.
- Graneat, M.A. (2000). *Metagognição: um apoio ao trabalho dos alunos*. Porto (Portugal): Porto Editora.
- Grégoire, J. y colaboradores (2000). *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Hernández, F. (1998 a). Como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica* (Brasil); fev/abril; Ano I; 4; 9-13.
- Hernández, F. (1998b). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Minguet, P.A. (org.). (1998). *A construção do conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artmed.

- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa (Portugal): Educa/Universidade de Lisboa.
- Oliveira, T.R. (2002). A questão da avaliação no ensino superior: itens para uma agenda de debates. *Caderno de Educação/FaE/CBH/UEMG*(Brasil); julho; 30; 49-78.
-