

# La Evaluación del Aprendizaje: Una Síntesis de las Tesis Doctorales Realizadas en Portugal (2001–2010)<sup>1</sup>

▸ Domingos Fernandes\*

▸ Andreia Gaspar\*\*

---

## Resumen

En este artículo se sintetizaron contenidos de ocho tesis doctorales, realizadas en universidades portuguesas entre 2001 y 2010, cuyo objeto de investigación era la evaluación de los aprendizajes en la enseñanza no superior. La investigación identificó problemas y planteos, opciones metodológicas y conclusiones de cada una de ellas y a partir de ello trató de producir una síntesis de las investigaciones realizadas. El análisis tuvo en cuenta los temas más discutidos en la literatura bajo el dominio de la evaluación de los aprendizajes (evaluación formativa; evaluación sumativa; auto y heteroevaluación; feedback) y las recomendaciones de Wolcott (1994) para la transformación de datos cualitativos. La mayoría de las investigaciones analizadas era de naturaleza cualitativa, pues las concepciones y prácticas de los profesores se estudiaron sin observar clases y habiendo abordado, principalmente, temas de evaluación formativa. A pesar de los progresos observados recientemente en Portugal, se discuten fragilidades que caracterizan la producción del conocimiento en el dominio de la evaluación de los aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación del Aprendizaje. Evaluación Formativa. Síntesis de Investigación. Sistematización del Conocimiento.

## 1 Introducción

El presente trabajo se orienta bajo el sello de una línea investigativa que está en curso ya hace algunos años en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa y

---

\* Doctor en Educación; Profesor en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. E-mail: dfernandes@ie.ul.pt.

\*\* Máster en Ciencias de la Educación (Evaluación en Educación); Becaria de Investigación de la Fundación para Ciencia y Tecnología en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa. E-mail: acgaspar@gmail.com.

<sup>1</sup> Los Fondos Nacionales financiaron esta investigación a través de la FCT (Fundación para la Ciencia y la Tecnología) en el ámbito del proyecto PTDC/CPE-CED/114318/2009.

cuyo principal objeto es producir síntesis de lo que, en el dominio de la evaluación de los, y para los, aprendizajes, se ha realizado en Portugal durante las últimas décadas (FERNANDES, 2006, 2007; MARTINS, 2008).

Dentro de esta línea investigativa ya se produjeron cuatro síntesis de literatura: a) libros de autores portugueses publicados entre 1981 y 2005 (FERNANDES, 2007); b) artículos publicados en revistas portuguesas entre 1985 y 2005 (FERNANDES, 2006); c) disertaciones de máster concluidas en universidades representadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Portuguesas (CRUP) entre 1994 y 2005 (MARTINS, 2008); y d) tesis de doctorado concluidas en universidades representadas en el CRUP (2001-2010) que aquí se reproducen. Se trata de sistematizar e interpretar conocimiento compartido en publicaciones que, a menudo, no son muy consultadas y/o divulgadas a través de un proceso de síntesis que, como se verá, no es una mera reproducción resumida de literatura.

### **1.1 Marco Conceptual**

La evaluación para los aprendizajes, designación esencialmente equivalente a la evaluación formativa, es un proceso eminentemente pedagógico, indisociable de la organización y desarrollo del currículo en el contexto del aula y asociado a la mejora de los aprendizajes de todos los alumnos. Son los alumnos con más problemas los que más se benefician de las prácticas sistemáticas de evaluación formativa (BLACK; WILIAM, 1998). Por otro lado, en su más reciente concepción, la evaluación de los aprendizajes o evaluación sumativa, aunque tiene propósitos distintos de la evaluación para los aprendizajes, posee también propósitos semejantes, el más importante es el poder contribuir igualmente para que los alumnos aprendan más y mejor, con más profundidad (HARLEN, 2006; HARLEN; JAMES, 1997). En estas condiciones, evaluar en el aula lo que los alumnos saben y son capaces de hacer asume una particular importancia y depende de aspectos tales como: a) las dinámicas de participación de los alumnos (autoevaluación; heteroevaluación; evaluación entre pares); b) la estructura y el desarrollo de las clases; c) las tareas utilizadas para recoger información; d) los roles de alumnos y profesores; e) las relaciones que se establecen entre la evaluación y la enseñanza y los aprendizajes. Estos aspectos muestran la complejidad que el proceso de

evaluación de los, o para los aprendizajes involucra y, por eso, prosiguen los esfuerzos de investigación para profundizar el conocimiento y la comprensión de una diversidad de planes en tal ambiente. En este sentido, un análisis de la literatura permitió identificar algunos de los temas que más interesan a los investigadores de referencia en el área (BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2008; FREITAS, 2010; GARDNER, 2006; GIFFORD; O' CONNOR, 1992; GIPPS, 1994; KELLAGHAN; STUFFLEBEAM, 2003; SANTOS, 2011; VILLAS BOAS, 2008) y que fueron especialmente considerados en este trabajo (relaciones entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa; roles de alumnos y profesores en el proceso de evaluación; procedimientos de recolección de información; procesos de autoevaluación y de heteroevaluación; relaciones entre el *feedback*, la evaluación y los aprendizajes ; integración de los procesos de aprendizaje, evaluación y enseñanza). Así, parece importante sintetizar el conocimiento producido en el dominio de la llamada evaluación pedagógica, sea sumativa o formativa, realizada en el aula y de integral responsabilidad de los profesores. Dichos temas tuvieron importancia para la presente investigación, pues constituyen referencias indispensables para analizar las tesis que integran el *corpus* del trabajo.

Las síntesis de literatura, que surgieron como reacción a críticas hechas a las revisiones de literatura tradicionales (SURI; CLARKE, 1999; WEED, 2008), son reflexiones sistematizadas que, en general, integran el trabajo de investigación empírica realizado por otros (FERNANDES, 2007). Su objeto principal es el de comprender la investigación disponible sobre un determinado tópico entendido como un todo (RHOADES, 2011). Para Cooper (1988) y Slavin (1984), las síntesis de literatura en el sentido de investigaciones primarias con métodos específicos, empezaron a desarrollarse hace aproximadamente seis décadas. Desde entonces, las investigaciones que sintetizan e interpretan literatura aumentó bastante y sus métodos han sido objeto de elaboración teórica y práctica (ANDREWS; HARLEN, 2006; COOPER, 2007; SURI, 2002; WEED, 2008). Cooper (2003), a pesar de considerar que habrá siempre arte en los procesos de construcción científica, porque, a partir de sus concepciones, conocimientos y experiencias, los investigadores elaboran y crean sobre qué, cuándo y cómo estudiar, desarrolló seis categorías para sistematizar y caracterizar síntesis de literatura: a) la definición de un Foco (métodos, teorías, prácticas); b) la definición de lo que se

pretende hacer, clarificando el Objetivo de la síntesis (integrar resultados, identificar asuntos críticos en un determinado dominio); c) la adopción de una Perspectiva por parte del investigador que puede ser más crítica, y de ese modo problematizar el asunto, o de matiz más neutra, limitándose a meramente describir; d) la indicación de la Amplitud de la síntesis que debe relacionarse con sus propósitos y que puede ser más exhaustiva o más focalizada en un conjunto de referencias seleccionadas a partir de criterios; e) la decisión sobre la Organización de la síntesis que puede ser histórica (cronológica), conceptual o metodológica; y f) la definición de la Audiencia de la síntesis que puede ser el público en general o investigadores especialistas y, en función de eso, es necesario seleccionar el lenguaje que va a utilizarse y el nivel de profundidad de la síntesis. Estas categorías de Cooper (2003) contribuyeron para orientar y organizar la síntesis realizada en el ámbito de esta investigación.

## 1.2 Problema y Planteos de la Investigación

La investigación realizada en Portugal bajo el dominio de la evaluación de los (y para los) aprendizajes, particularmente el que se basa en datos empíricos recogidos en contextos reales, es relativamente escasa (FERNANDES, 2005, 2007; NEVES; JORDÃO; SANTOS, 2004), lo que está en consonancia con lo que pasa en otros dominios de la educación (ESTRELA; ELISEU; AMARAL, 2007; ESTRELA; ESTEVES; RODRIGUES, 2002). El trabajo de estos autores muestra que en el dominio de la formación de profesores, la mayor parte de la investigación realizada en Portugal ocurrió en programas de posgrado.

Bajo estas condiciones, es posible considerar que la investigación en evaluación de los, y para los aprendizajes que se desarrolla en los programas de doctorado, refleja, con buena aproximación a la realidad, lo que en aquel dominio se ha realizado de más significativo en Portugal. En este sentido, pareció ser oportuno sintetizar el trabajo de investigación constante en tesis de doctorado realizado en el ámbito de la evaluación de los y para los aprendizajes. Más concretamente, esta investigación se realizó y desarrolló teniendo en cuenta los siguientes planteos orientadores:

1. ¿Qué problemas, planteos de investigación y/u objetivos los investigadores de tesis de doctorado realizadas en Portugal seleccionaron bajo el dominio de la evaluación de los aprendizajes?

2. ¿Cómo se pueden caracterizar las principales opciones metodológicas que los investigadores realizaron?
3. ¿Cuáles fueron las conclusiones más importantes de las investigaciones realizadas?
4. ¿Cómo se puede definir *el estado del arte* de la investigación en evaluación de los, y para los aprendizajes, bajo el contexto de las tesis analizadas?

### 1.3 Método

Para seleccionar las tesis que integraron esta investigación se definieron los siguientes criterios: a) la tesis debería haberse realizado en un programa de doctorado de una universidad con asiento en CRUP; b) el orientador, u orientadora, o por lo menos uno de los orientadores (en el caso de co-orientación), debería ejercer su actividad docente e investigativa en una universidad con asiento en el CRUP; c) el principal objeto de investigación de la tesis debería ser la evaluación de los (o para los) aprendizajes dentro del contexto de enseñanza no superior; y d) la tesis debería haber sido concluida y formalmente defendida hasta 2011 (inclusive).

Ya que existían fundadas razones para creer que el número de tesis acabadas sería reducido, se decidió, al principio, no definir el año en que empezaría su selección. Teniendo en cuenta los criterios mencionados, se identificaron 11 tesis de doctorado concluidas (defendidas) entre 1992 y 2011 (inclusive). Pero, teniendo en cuenta que en los años 90 se identificaron sólo dos tesis (CARDOSO, 1993; LEMOS, 1992) y que en el 2000 y 2011 no se encontró ningún trabajo, se decidió seleccionar las nueve tesis concluidas entre 2001 y 2010, inclusive, conforme se puede verificar en el Cuadro 1. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos hechos por los investigadores con diversas entidades y personas, no se pudo obtener la tesis de Alves (2001) y, consecuentemente, no se la pudo incluir en la síntesis aquí presentada.

Cuadro 1 - Distribución de las tesis seleccionadas para análisis según la fecha registrada de cada una de ellas, el (la) autor(a), el título y la institución donde se realizó

Fecha	Autor	Título	Institución
2001	Maria Palmira Carlos Alves	El rol del pensamiento del profesor en sus prácticas de evaluación	Universidad del <i>Minho</i>
2001	Carlos Manuel Folgado Barreira	Evaluación de los aprendizajes en contexto escolar: estudio de las actitudes de los docentes frente al modelo de evaluación de la Enseñanza Básica.	Universidad de Coimbra
2002	Jorge Manuel Bento Pinto	La evaluación Formal en el 1º ciclo de la Enseñanza Básica: una construcción social	Universidad del <i>Minho</i>
2003	Carlos Alberto Alves Soares Ferreira	El pensamiento y las prácticas de evaluación formativa en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica.	Universidad de <i>Trás-os-Montes y Alto Douro</i>
2003	Margarida da Silva Damião Serpa	Evaluación del aprendizaje escolar: perspectivas de profesores de la Enseñanza Básica.	Universidad de los <i>Açores</i>
2004	Maria Cristina Cristo Parente	La construcción de prácticas alternativas de evaluación en la pedagogía de la infancia: siete jornadas de aprendizaje	Universidad del <i>Minho</i>
2008	António José Nunes de Almeida	Evaluación en matemática escolar implementando portafolios de aprendizajes de los alumnos: contribuciones de un proyecto de investigación colaborativa para el desarrollo profesional de profesores	Universidad del <i>Minho</i>
2010	Aldina Silveira Lobo	La evaluación formativa, la evaluación sumativa y los exámenes en la práctica de tres profesoras de portugués del 12º año	Universidad de Lisboa
2010	Dalva Maria Queiroz	La evaluación como acompañamiento sistémico del aprendizaje: una experiencia de investigación colaborativa en la Enseñanza Primaria	Universidad de Coimbra

Fuente: Los autores (2014).

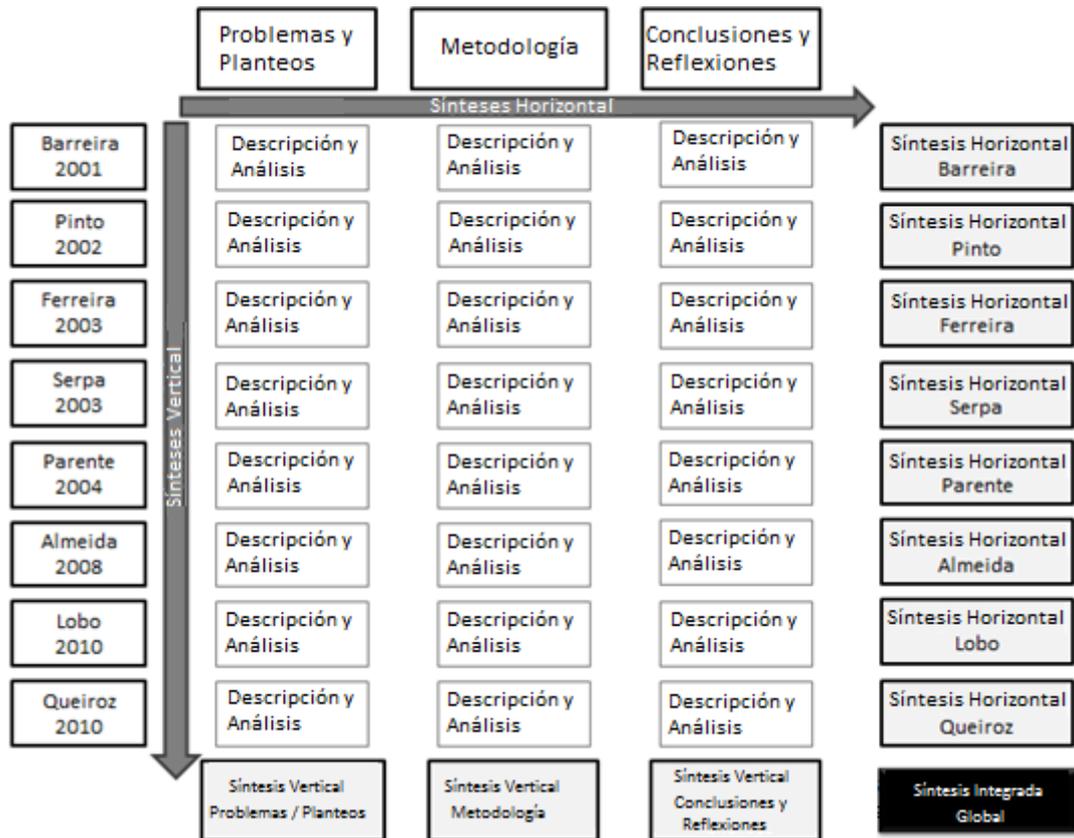
En la Figura 1, a seguir, se presenta esquemáticamente el proceso conducente a la síntesis de la literatura analizada. En verdad, la observación de la Figura 1 muestra que el análisis de cada tesis tuvo en cuenta el problema, los planteos de investigación y/o los objetivos, la metodología y las conclusiones/reflexiones y resultó en un proceso de elaboración de viñetas (FERNANDES, 2006, 2007) que, en esta investigación, incluyó los tres momentos que se presentan a seguir.

En el primer momento, para cada una de las ocho tesis, se produjeron tres viñetas (una por categoría) integradas en una Síntesis Horizontal. Así, se forman ocho Síntesis Horizontales resultantes de la descripción y del análisis de cada tesis a lo largo de las tres categorías, lo que permitió para cada una de las tres tesis, obtener una lectura integrada de las referidas categorías. En un segundo momento, para cada una de las tres categorías y basado en las mismas viñetas, se produjo una Síntesis Vertical que se originó de la descripción y del análisis de cada categoría a lo largo de las ocho tesis. Así, se obtuvieron tres Síntesis Verticales, cada una de las cuales traduce una lectura integrada de lo que, referente a cada categoría, se pudo investigar dentro del conjunto de las ocho tesis. En un tercer momento, prosiguiendo el esfuerzo de integración, se produjo una Síntesis Integrada Global que, en verdad, traduce una interpretación hecha a partir de las síntesis horizontales y verticales.

La transformación de los datos permitió describir, analizar e interpretar la información obtenida y no se basó en ningún algoritmo predefinido o en procesos de codificación excesivamente analíticos (WOLCOTT, 1994). Se trató de un trabajo bastante artesanal, pues obligó a un estudio profundo de los datos y a una organización de la información inductiva por naturaleza.

Así, en términos generales, se puede decir que la producción de las viñetas correspondió a una fase más descriptiva. Las diferentes síntesis tuvieron anteriormente un proceso analítico y la síntesis integrada global fue más interpretativa. Como es natural, y tal como lo expresó Wolcott (1994), la descripción, el análisis y la interpretación no son dimensiones mutuamente excluyentes sino que existe una convivencia entre las tres aunque con pesos o énfasis relativamente distintos. El trabajo de síntesis fue esencialmente inspirado en las recomendaciones de Cooper (2003) y de Suri (2002).

Figura 1 - Esquema del proceso de producción de la síntesis



Fuente: Los autores (2014).

Como ya se mencionó, el sistema de categorías de Cooper (2003) se utilizó para producir la síntesis de la literatura seleccionada. Así, el Foco se centró en la naturaleza del problema y de los asuntos analizados, en los métodos y procedimientos utilizados y en las principales conclusiones. Es decir, en planteos de naturaleza teórica y metodológica. El objetivo tuvo a ver con la integración de conocimiento y con la identificación de asuntos críticos. La Perspectiva utilizada fue asumidamente condicionada por una visión epistemológica y ontológica de la evaluación de los aprendizajes que queda clara en el marco conceptual y que representa la posición de los investigadores en la elaboración de la síntesis. EL espacio es exhaustivo ya que se analizaron las tesis concluidas y defendidas en Portugal bajo el dominio de la evaluación de los aprendizajes entre 2001 y 2010 (inclusive, con excepción del trabajo de Alves - 2001). La Organización de la síntesis es fundamentalmente conceptual. La Audiencia se

pensó teniendo en cuenta investigadores especialistas e investigadores *Junior* y *Senior* bajo el dominio de la educación en general.

## **2 Presentación y discusión de los principales resultados**

La presentación y discusión de los principales resultados obtenidos en esta investigación se organizaron teniendo en cuenta las categorías consideradas - problema/planteos, metodología, conclusiones/reflexiones. De esta forma, se observaron, de manera general, las principales tendencias de las tesis analizadas, aunque las consideraciones hechas en una determinada sección pudieran estar igualmente presentes en otra.

### **2.1 Síntesis de los Problemas y Planteos**

Los datos mostraron que, de algún modo, todos los investigadores acabaron por estudiar o, por lo menos, referir y discutir relaciones entre concepciones y prácticas de evaluación de los (para los) aprendizajes de profesores, basados en sus discursos (ALMEIDA, 2008; BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; PINTO, 2002; SERPA, 2003). A pesar de eso, los problemas, los planteos y los objetivos formulados presentaron algunas diferencias tal como se puede constatar a través de la discusión que sigue.

Serpa (2003) y Queiroz (2010) comparten el propósito de comprender cómo mejorar los aprendizajes de los alumnos a través de los abordajes de evaluación para los aprendizajes. Así, basados en los discursos de los profesores participantes, estas investigadoras estudiaron la armonía o no entre las concepciones declaradas en esos discursos y las prácticas cotidianas en el aula. A pesar de semejantes en su propósito general, las dos investigadoras tenían interés y énfasis de investigación diferentes. Para Serpa (2003) los objetivos y los planteos definidos tenían más a ver con la comprensión de los profesores sobre la evaluación de los aprendizajes, con procesos de clasificación y con las relaciones entre las características personales y profesionales de los profesores y sus concepciones. En el caso de Queiroz (2010), los planteos orientadores sugieren una investigación relacionada con la regulación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de una visión sistémica e integrada de la evaluación y del aprendizaje.

Fueron varios los autores que dieron especial énfasis a asuntos relacionados directamente con la evaluación formativa, evaluación para los aprendizajes, o con

alguna forma de evaluación alternativa a visiones más clasificatorias del proceso evaluativo (ALMEIDA, 2008; FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PARENTE, 2004). Por ejemplo, Lobo (2010) describió con detalles prácticas de enseñanza y de evaluación y las relaciones entre la evaluación para los aprendizajes y la evaluación externa de los aprendizajes en las prácticas de tres profesoras de la enseñanza secundaria, teniendo como contexto general los exámenes nacionales. Además, estudió igualmente de qué modo los exámenes nacionales influyen en las prácticas de enseñanza y la evaluación de las referidas profesoras. Ferreira (2003) investigó concepciones y prácticas de evaluación formativa de cuatro profesores del 1º ciclo de la Primaria (pasantes, orientadores, profesores principiantes y profesores veteranos) teniendo en cuenta el proceso de construcción del conocimiento práctico. Para este autor, la cuestión central era comprender en qué medida el conocimiento práctico y la experiencia de los profesores se relacionaban con sus concepciones y con sus prácticas de evaluación formativa.

Parente (2004) y Almeida (2008) investigaron bajo el dominio de lo que designaron como “evaluación alternativa”, cuyas características se identifican con la evaluación formativa o evaluación para los aprendizajes. En ambos casos, se utilizaron portafolios. Parente (2004) investigó prácticas y concepciones de evaluación de un grupo de educadoras involucradas en un proceso participado de formación. La investigadora analizó el desarrollo y la utilización de portafolios de evaluación por parte de las educadoras participantes y buscó comprender el proceso de formación, incluyendo sus dificultades y obstáculos. Almeida (2008) también investigó concepciones y prácticas evaluativas de profesores del 3º ciclo de la enseñanza primaria y secundaria, buscando identificar sus principales dificultades y las respectivas consecuencias en la vida cotidiana del aula.

Las investigaciones de Barreira (2001) y Pinto (2002) tuvieron en cuenta los contextos formales en que la evaluación se desarrolla así como las normas legales aplicables en tal dominio. Así, Barreira (2001) quiso comprender las actitudes de los profesores del 2º y 3º ciclo primarios sobre la Ordenanza Normativa 98-A/92. Dicha Ordenanza legal constituye, de alguna forma, un marco importante en la historia de la evaluación pedagógica en Portugal, pues, por primera vez, el legislador establecía

claramente que la evaluación formativa debería prevalecer en los contextos del aula con el objeto de mejorar los aprendizajes y la enseñanza. Barreira (2001) analizó las dificultades y las necesidades de formación de los profesores en temas sobre el llamado nuevo modelo de evaluación, que había sido intituido a través de aquella Ordenanza legal, así como la consecución práctica de sus recomendaciones. Pinto (2002) desarrolló lo esencial de su investigación bajo el contexto formal de las reuniones del consejo escolar de una escuela del 1º ciclo primario, tratando de entender el funcionamiento de la evaluación formal a través de las respectivas prácticas de los profesores y de la institución. Así, Pinto (2002) estudió la formulación de juicios evaluativos, las reacciones del consejo escolar a los enunciados evaluativos, las consecuencias de las respectivas decisiones para los alumnos, los significados pedagógicos e institucionales de las prácticas de evaluación formal y la naturaleza de la información divulgada a los padres y encargados de educación después de los momentos formales de evaluación.

En suma, el análisis sobre los problemas y planteos formulados por los investigadores sugirió la organización de las investigaciones en tres grupos: a) tesis más focalizadas en el análisis de los discursos y prácticas de los profesores bajo el dominio de la evaluación pedagógica (LOBO, 2010; SERPA, 2003); b) tesis que trataban de comprender cómo la evaluación formativa estaba presente en los pensamientos, en las prácticas y en la formación (FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PARENTE, 2004); y c) tesis que estudiaron actitudes y prácticas de los profesores en contextos formales de evaluación y según las normas en vigor (BARREIRA, 2001; PINTO, 2002). Estos grupos no son mutuamente excluyentes ya que había tesis que podrían incluirse en más de un grupo. Esta posible distribución de las tesis en diferentes grupos muestra que, a pesar del propósito de estudiar concepciones y prácticas de evaluación de profesores prevalecer en casi todas las tesis, los autores dieron énfasis diferentes a sus investigaciones.

## **2.2 Síntesis de las Metodologías**

Si se toman en cuenta las muchas caracterizaciones de la investigación en educación (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) se puede decir que en la mayoría de las tesis el abordaje cualitativo, la recolección y el análisis de los datos prevaleció bastante con

relación al abordaje cuantitativo. Así, Almeida (2008), Lobo (2010), Parente (2004), Pinto (2002) y Queiroz (2010) utilizaron abordajes estrictamente cualitativos, Barreira (2001) utilizó un abordaje esencialmente cuantitativo y Ferreira (2003) y Serpa (2003) abordajes que pueden considerarse mixtos. Las principales estrategias de investigación seleccionadas por los autores variaron entre el estudio de caso cualitativo (LOBO, 2010; PARENTE, 2004; PINTO, 2002; QUEIROZ, 2010), la encuesta por cuestionario (BARREIRA, 2001) o por entrevista (SERPA, 2003), la etnografía, referida por Ferreira (2003) como la principal estrategia de investigación en su trabajo, y la investigación-acción mencionada por Almeida (2008).

A pesar de que algunos investigadores se refieren a la utilización de la observación (FERREIRA, 2001; PARENTE, 2004; SERPA, 2003), se constató que esta técnica raramente la utilizaron, sobre todo dentro del contexto del aula. La observación ocasional, mencionada por Serpa (2003), sirvió, según la autora, para aclarar algún aspecto que, a través de las entrevistas, no había quedado claro. Sin embargo, otros autores utilizaron, aunque con distintos grados, la observación en contexto (aula, reunión de docentes) como principal proceso de recolección de información (ALMEIDA, 2008; LOBO, 2010; PINTO, 2002; QUEIROZ, 2010).

En síntesis, la encuesta, por cuestionario y/o por entrevista, fue el medio usado para recoger la información señalada para responder a cuestiones relativas a las prácticas de evaluación pedagógica de los profesores participantes en las investigaciones analizadas. A pesar de haber prácticas de evaluación que ocurren fuera del aula, el análisis de las tesis mostró que la utilización del término prácticas, por parte de los autores, se asocia a lo que normalmente se designa por prácticas en el aula. La comparación entre las viñetas producidas basadas en el análisis de los problemas/planteos formulados en cada investigación y las viñetas producidas, basadas en el análisis de los métodos utilizados, mostró que la mayoría de los investigadores analizó prácticas de evaluación a partir de lo que los profesores decían y pensaban sobre ellas. Es decir, la encuesta por entrevista fue la técnica más usada. Son puntuales los casos en que se observaron clases de forma continuada y sistemática a lo largo de un período aumentado de tiempo como ocurrió en el caso de Lobo (2010).

### 2.3 Síntesis de las Principales Conclusiones

En la secuencia de los procesos de recolección de datos utilizados, las conclusiones de la mayoría de las tesis analizadas se produjeron a partir de los discursos de los profesores con relación a lo que pensaban sobre la evaluación pedagógica como dominio del conocimiento y sobre sus prácticas evaluativas. Se presentan enseguida los principales contornos de aquel conjunto de conclusiones que, para tal efecto y como ya se mencionó, fue orientado teniendo en cuenta planteos más discutidos en la literatura tales como la evaluación formativa y sumativa y sus relaciones, la participación de los alumnos, la auto y la heteroevaluación, los procesos de recolección de información y los participantes del proceso.

La evaluación predominante en la mayoría de los contextos de las investigaciones analizadas era de naturaleza sumativa y esencialmente focalizada en los resultados de los alumnos (ALMEIDA, 2008; BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; PINTO, 2002; SERPA, 2003; QUEIROZ, 2010). En sus discursos, a menudo revelando visiones progresistas, gran parte de los profesores participantes reconoció las ventajas pedagógicas de la evaluación para los aprendizajes pero, simultáneamente, asumió las dificultades en usarla, de forma sistemática y deliberada, integrándola en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La argumentación para justificar la utilización privilegiada de una evaluación más orientada para clasificar a los alumnos, en detrimento de una evaluación destinada a mejorar a sus aprendizajes, se basó, principalmente, en la “falta de formación” y en la “falta de tiempo”.

De manera general, los estudios analizados mostraron que los alumnos no participaron de forma regular y sistemática en las actividades de las clases, más exactamente en lo que se refiere a la producción de reflexiones sobre sus realizaciones y a la organización y desarrollo de la evaluación y sus aprendizajes. En general, los profesores participantes manifestaron tener dificultades en delinear estrategias que trajeran participación activa de los alumnos en los procesos de evaluación (BARREIRA, 2001; LOBO, 2010, QUEIROZ, 2010). El uso de portafolios, en los casos de Almeida (2008) y Parente (2004), contribuyó para que se originasen dinámicas de participación por parte de los alumnos en la evaluación de sus aprendizajes y en la discusión de sus trabajos con los compañeros. También una de las participantes en la investigación de

Lobo (2010) organizó el proceso de enseñanza de forma que los alumnos participaran activamente en todas las actividades de un modo natural y autónomo. La naturaleza de las tareas, la relación pedagógica, la dinámica laboral y la estructura de las clases son algunos aspectos que facilitaron la participación de los alumnos.

Sobre dicha participación en procesos de auto y de heteroevaluación, sólo en la investigación de Lobo (2010) una de las docentes creó condiciones que permitían que los alumnos pudieran reflexionar de forma sistemática sobre su propio trabajo así como sobre el de sus compañeros. La mayoría de los investigadores refirió las potencialidades de atraer a sus alumnos en aquellos procesos, pero reveló dificultades en aplicarlos en sus prácticas docentes (BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; QUEIROZ, 2010).

La recolección de informaciones, por medio de una diversidad de procesos (ej: *tests*, composiciones, investigaciones, informes, presentaciones, dramatizaciones, experiencias), es fundamental, pues sólo así será posible determinar con algún rigor y de forma amplia lo que efectivamente los alumnos saben y son capaces de hacer (BLACK; WILIAM, 2006; FERNANDES, 2005; GIPPS, 1994). Aunque, en general, los profesores participantes lo reconocieran, la verdad es que, en sus prácticas de evaluación, utilizaban esencialmente *tests* o pruebas de naturaleza semejante (ALMEIDA, 2008; FERREIRA, 2003; LOBO, 2010; PINTO, 2002; SERPA, 2008; QUEIROZ, 2010). Por otro lado, sólo muy puntualmente compartieron responsabilidades en la evaluación de sus alumnos, aunque reconocían la importancia de ese compartir y de la diversificación de participantes en el proceso de la evaluación (BARREIRA, 2001; FERREIRA, 2003; SERPA, 2003). Pinto (2002) y Ferreira (2003) se refieren, respectivamente, a la evaluación como dominio de la acción individual de los profesores y discuten el papel pasivo, sin deberes y responsabilidades, de los padres y encargados de educar en ese proceso. Queiroz (2010) concluyó que la falta de transparencia y claridad de los criterios que los profesores usan parece constituir un factor de alejamiento de los padres y encargados de la educación y de los propios alumnos del proceso de evaluación.

En suma, el análisis de las conclusiones constantes en cada una de las tesis mostró que la mayoría de los docentes participantes, a pesar de reconocer las ventajas de la evaluación de naturaleza formativa, orientada para apoyar y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos, utiliza esencialmente una evaluación, a través de *tests* o

pruebas semejantes, cuyo principal propósito es el de recoger información para atribuir clasificaciones. Además, los alumnos raramente son atraídos e involucrados en el proceso de la evaluación, ya sea a través de la autoevaluación de su trabajo, o a través de la evaluación del trabajo de sus compañeros.

### 3 CONCLUSIONES

La mayor parte de la investigación realizada en Portugal, dentro del ámbito de programas de doctorado, durante el período estudiado (2001-2010), se centró en el estudio de concepciones y prácticas de docentes de Enseñanza Básica bajo el dominio de la evaluación de los/para los aprendizajes. Con excepción de una tesis, que utilizó datos de naturaleza cuantitativa, obtenidos por medio de una encuesta por cuestionario, los análisis restantes fueron cualitativos por naturaleza, usando estrategias tales como estudios de caso (la mayoría), la encuesta por entrevista, la etnografía y la investigación – acción.

El análisis y la síntesis de las conclusiones elaboradas en las ocho tesis seleccionadas permite referir, antes que nada, que las prácticas de evaluación de la mayoría de los docentes participantes no son coherentes con las recomendaciones constantes en la literatura nacional e internacional (BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2006, 2009; GARDNER, 2006; SANTOS, 2003, 2011; VILLAS BOAS, 2000) ni con la legislación aplicable. Es decir, la evaluación se orienta para la producción de clasificaciones, con el protagonismo exclusivo del profesor, sin la participación de los alumnos ni de otros participantes y por eso, sin recurso a los procesos de auto y de heteroevaluación. Además, las investigaciones mostraron que, en general, los docentes variaron poco los procesos de recolección de información, basándose, principalmente en los *tests* y en dinámicas laborales y de evaluación y estructuras de clases en que tienden a ser los únicos protagonistas (exponiendo la “materia” mientras los alumnos se limitan a “oír”). En general, la evaluación no se integra o articula con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, en sus discursos, los profesores participantes reconocieron casi siempre las ventajas pedagógicas de la evaluación para los aprendizajes o de la evaluación formativa, pero referían que no tenían formación y/o tiempo para ponerla en práctica. Finalmente, se constató que una minoría de docentes organizó la

evaluación con el principal objeto de apoyar a los alumnos a aprender mejor, involucrándolos en las actividades de las clases y promoviendo su reflexión y autonomía.

La situación expuesta refleja que todavía hay mucho por hacer en lo que respecta al dominio de la evaluación interna, sobre la responsabilidad de los docentes, para que pueda estar al servicio de los aprendizajes de todos los alumnos y de su comprensión profunda de los asuntos que, supuestamente, tienen que aprender. El esfuerzo que se debe realizar pasa, primero, por el desarrollo de las políticas públicas orientadas para apoyar a los profesores y a las escuelas para mejorar el trabajo que se realiza en el aula y para considerar una prioridad fundamental invertir en lo que, y como, los alumnos aprenden. Sin embargo, lo que se verifica es el énfasis de las políticas en las evaluaciones externas, muchas veces poco o nada articuladas con las evaluaciones internas y con el trabajo pedagógico realizado en las escuelas. Consecuentemente, los profesores continúan teniendo grandes dificultades en cambiar profundamente sus prácticas pedagógicas-didácticas y sus prácticas evaluativas.

El número de tesis concluidas durante el período considerado (2001-2010) es modesto y puede señalar el estado todavía embrionario de la investigación portuguesa bajo el dominio de la evaluación de los (para los) aprendizajes. Pero, teniendo en cuenta que en la década anterior se produjeron sólo dos, parece haber un interés creciente por dicho dominio de investigación. Los problemas y los planteos seleccionados aquí se encuadran en los programas de investigación en curso por todo el mundo. Sin embargo, este importante cuerpo de investigación presenta fragilidades como ausencia de investigaciones sobre la evaluación externa de los aprendizajes o que estudien sus relaciones con la evaluación interna; significativa escasez de estudios basados en la observación de las prácticas pedagógicas de los profesores; exclusiva dependencia del “modelo de evaluación formativa” en el estudio de las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores. Estas fragilidades pueden estar relacionadas con situaciones como la dimensión de la comunidad de investigación en educación en general y en el dominio de la evaluación en particular; la “dilución” de la evaluación en otros dominios del conocimiento en educación; y la poca tradición en realizar estudios empíricos con estadías prolongadas en el terreno. Por otro lado, se verifica la ausencia de estudios bajo el dominio de las evaluaciones externas internacionales como el

*Programme for International Student Assessment (PISA)*, de la responsabilidad de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que empiezan a tener una presencia regular en los sistemas educativos y, con relación a los cuales, los países participantes tienen una visión poco analítica y poco crítica. Lo que significa que, por un lado, es necesario hacer análisis más específicos y regionales de los datos obtenidos para conocer mejor y con más acuidad lo que realmente pasa. Por otro lado, es importante conocer bien las dificultades que estas evaluaciones externas internacionales todavía enfrentan para traducir rigurosamente los desempeños de los sistemas educativos.

En estas condiciones, lo que puede decirse sobre *el estado del arte* de la investigación bajo el dominio de la evaluación de los, para los aprendizajes, tal como se observa, a través de las tesis analizadas en esta investigación, es el progreso visto con relación a la década anterior, a la densidad y sofisticación teórica de la investigación, a una cierta fragilidad bajo el dominio metodológico, traducida en la falta de recolección directa de datos en los contextos de las prácticas, y a un espectro muy estrecho de asuntos y de problemas investigados, esencialmente focalizado en el estudio de concepciones y prácticas de profesores. La construcción de conocimiento bajo el dominio de la evaluación de los, y para los aprendizajes tiene que pasar necesariamente por un significativo esfuerzo de integración teórica y de real cooperación de investigadores de distintos dominios del conocimiento. En verdad, lo que se verifica es que siendo la evaluación pedagógica indisoluble de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, las líneas de investigación subyacentes a las tesis analizadas no integran estos tres procesos y las teorías que le son subyacentes. Así, el presente trabajo ilustra este problema y acaba por constituir un alerta sobre la necesidad de desarrollar proyectos que trabajen directamente con los tres procesos mencionados y, en consecuencia, induzcan a la creación de equipos pluridisciplinarios. En verdad, la complejidad de lo que ocurre en el aula parece ser cada vez menos compatible con investigaciones que integran sólo un dominio del conocimiento.

**REFERENCIAS**

ALMEIDA, A. *Avaliação em matemática escolar implementado portfolios de aprendizagens dos alunos*: contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. 416 f. Tesis (Doctorado en Educación)-Universidad del Minho, Braga, 2008.

ALVES, M. P. *O papel do pensamento do professor nas suas práticas de avaliação*. 2001. 554 f. Tesis (Doctorado en Educación)-Universidad del Minho, Braga, 2001.

ANDREWS, R.; HARLEN, W. Issues in synthesizing research in education. *Educational Research*, Reino Unido, v. 48, n. 3, p. 287-299, 2006.

BARREIRA, C. *Avaliação das aprendizagens em contexto escolar*: estudo das atitudes dos docentes face ao modelo de avaliação do ensino básico. 2001. 365 p. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación)-Universidad de Coimbra, Coimbra, 2001.

BLACK, P.; WILIAM, D. *Inside the black box*: raising standards through classroom assessment. [S.I.], 1998. Disponible en: <[https://www.spd.dcu.ie/site/teaching\\_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf](https://www.spd.dcu.ie/site/teaching_today/documents/Raisingstandardsthroughclassroomassessment.pdf)>. Accesado el: 22 oct. 2004.

\_\_\_\_\_. Assessment for learning in the classroom. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006. p. 9-26.

CARDOSO, A. *Análise de provas globais ou globalizantes*: contributo para a avaliação do currículo de português-língua materna do ensino básico. 1993. 300 f. Tesis (Doctorado en Educación)-Universidad de Lisboa, Lisboa, 1993.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 7. ed. Londres: Routledge, 2011.

COOPER, H. Organizing knowledge syntheses: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*, v. 1, n. 1, p. 104-126, 1988.

\_\_\_\_\_. Editorial. *Psychological Bulletin*. Washington, v. 12, n. 1, p. 3-9, 2003.

\_\_\_\_\_. *Evaluating and interpreting research syntheses in adult learning and literacy*. [S.I.], 2007. Disponible en: <[http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op\\_research\\_syntheses.pdf](http://www.ncsall.net/fileadmin/resources/research/op_research_syntheses.pdf)>. Acceso el: 12 dic. 2010.

ESTRELA, M. T.; ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora/IIE, 2002.

ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A. Formação contínua de professores em Portugal. O estado da investigação. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em Educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 309-320.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006.

\_\_\_\_\_. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (Org.). *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, San Pablo, v. 19, n. 41, p. 347 – 372, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 87 – 100, 2009.

FERREIRA, C. *O pensamento e as práticas de avaliação formativa no 1º Ciclo do Ensino Básico*. 2003. 1306 f. Tesis (Doctorado en Educación)-Universidad de Trás os Montes e Alto Douro, Vila Real, 2003.

FREITAS, L. Avaliação: para além da forma escola. *Edu. Teoria Prática*. Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.

GARDNER, J. (Ed.) *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006.

GIFFORD, B.; O'CONNOR (Ed.). *Changing assessments: alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Dordrecht, Holanda: Kluwer, 1992.

GIPPS, C. *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Londres: Falmer, 1994.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. Londres: Sage, 2006. p. 103-118.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: principles, policy and practice*, Reino Unido, v. 4, n. 3, p. 365-379, 1997.

KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. (Ed.). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht, Holanda: Kluwer, 2003.

LEMOS, M. *A prática de avaliação no contexto de insucesso escolar: estudo comparado entre Portugal e Brasil*. 1992. 550 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación)-Universidad del *Minho*, Braga, 1992.

LOBO, A. *A avaliação formativa, avaliação sumativa e exames na prática de três professoras de portugueses de 12º ano*. 2010. 420 f. Tesis (Doctorado en Educación)-Universidad de Lisboa, Lisboa, 2010.

MARTINS, C. *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. 2008. 130 f. Disertación (Máster en Ciencias de la Educación)-Universidad de Lisboa, Lisboa, 2008.

NEVES, A.; JORDÃO, A.; SANTOS, L. Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Lisboa, n. 3, p. 47-71, 2004.

PARENTE, M. *A construção de práticas alternativas de avaliação na pedagogia da infância: sete jornadas de aprendizagem*. 2004. 392 f. Tesis (Doctorado en Estudios sobre el niño)-Universidad del *Minho*, Braga, 2004.

PINTO, J. *A avaliação Formal no 1º ciclo do ensino básico: uma construção social*. 2002. 838 p. Tesis (Doctorado en Estudios sobre el niño)-Universidad del *Minho*, Braga, 2002.

QUEIROZ, D. *A avaliação como acompanhamento sistémico da aprendizagem: uma experiência de investigação colaborativa no ensino fundamental*. 2010. 343 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación)-Universidad de Coimbra, Coimbra, 2010.

RHOADES, E. Literature reviews. *The Volta Review*, Washington, v. 111, n. 1, p. 61-71, 2011.

SANTOS, L. Avaliar competências: uma tarefa impossível?. *Educação e matemática*. Lisboa, v. 74, p. 16-21, 2003.

\_\_\_\_\_. Que critérios de qualidade para a avaliação formativa?. In: MELO, L. (Ed.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. [San Pablo]: Melo Ltda, 2011. p. 155 - 165.

SERPA, M. *Avaliação da aprendizagem escolar: perspectivas de professores do ensino básico*. 2003. 488 f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación)-Universidad de los *Açores, Ponta Delgada*, 2003.

SLAVIN, R. Meta-analysis in education: how has it been used?. *Educational Researcher*, Londres, v. 13, n. 8, p. 6-15, 24-27, 1984.

SURI, H. *Essential features of methodologically inclusive research synthesis*. [S.l.], 2002. Disponible en: <<http://eric.ed.gov/?id=ED464923>>. Accesado el: 11 set. 2006.

SURI, H.; CLARKE, D. *Revisiting methods of literature synthesis*. [S.l.], 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464958.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2006.

VILLAS BOAS, B. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. San Pablo: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Virando a escola do avesso por meio da avaliação*. San Pablo: Papirus, 2008.

WEED, M. A Potential method for the Interpretive synthesis of qualitative research: issues in the development of 'meta-interpretation'. *International Journal of Social Research Methodology*, Reino Unido, v. 11, n. 1, 2008. No paginado.

WOLCOTT, H. *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Londres: Sage, 1994.

## Assessment of Learnings: A Synthesis of Doctoral Dissertations Developed in Portugal (2001–2010)

### Abstract

Research reported in this paper synthesises contents of eight doctoral dissertations developed in Portuguese universities between 2001 and 2010 whose major object of research was learning assessment at the non-college level. This investigation identified problems and issues, methodological options and conclusions for each of the dissertations to, from these procedures, develop a synthesis of all the research conducted. Data analysis took into consideration the most discussed themes of literature in the field of learning assessment (formative assessment; summative assessment; self and peer assessment; *feedback*) and Wolcott (1994) recommendations on the transformation of qualitative data. Most of the analyzed studies was of qualitative nature, studied teachers' beliefs and practices without any classroom observations and above all focused on formative assessment issues. Regardless recently observed improvements in Portugal, weaknesses that seem to characterize knowledge production on learning assessment in the Portuguese context were discussed as well.

**Keywords:** Learnings assessment. Formative assessment. Research synthesis. Knowledge systematization.

## Avaliação das Aprendizagens: Uma Síntese de Teses de Doutorado Realizadas em Portugal (2001–2010)

### Resumo

Neste artigo sintetizaram-se conteúdos de oito teses de doutoramento, realizadas em universidades portuguesas entre 2001 e 2010, cujo objeto de pesquisa era a avaliação das aprendizagens no ensino não superior. A pesquisa identificou problemas e questões, opções metodológicas e conclusões de cada uma das teses para, a partir daí, produzir uma síntese das pesquisas realizadas. A análise teve em conta os temas mais discutidos na literatura no domínio da avaliação das aprendizagens (avaliação formativa; avaliação somativa; auto e heteroavaliação; *feedback*) e as recomendações de Wolcott (1994)

para a transformação de dados qualitativos. A maioria das pesquisas analisadas era de natureza qualitativa, nas quais concepções e práticas de professores foram estudadas sem observar aulas, tendo abordado, sobretudo, questões da avaliação formativa. Apesar dos progressos observados recentemente em Portugal, discutem-se fragilidades que caracterizam a produção de conhecimento no domínio da avaliação das aprendizagens.

**Palavras-chave:** Avaliação das Aprendizagens. Avaliação Formativa. Síntese de Investigação. Sistematização de Conhecimento.