

Psicología y desarrollo integral: repensando la evaluación escolar desde la perspectiva de los estudiantes

***Psychology and comprehensive development:
rethinking school assessment
from the perspective of students***

DOI: <https://doi.org/10.51378/eca.v80i181.9195>

Larissa Castelhão de Sousa

Grupo de investigación Psicología Crítica y
Procesos de Desarrollo en el Contexto Escolar
Pontificia Universidad Católica de Campinas
Brasil

castelhao03@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5098-623X>

Raquel Souza Lobo Guzzo

Grupo de investigación Psicología Crítica y
Procesos de Desarrollo en el Contexto Escolar
Pontificia Universidad Católica de Campinas
Brasil

rslguzzo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Recibido: 7 de marzo de 2025

Aprobado: 16 de mayo de 2025



Resumen

La psicología ingresó históricamente en las escuelas para “ajustar” a los estudiantes que no encajaban en el perfil estándar. Desde una perspectiva crítica, su rol actual se enfoca en promover el desarrollo integral de los niños en interacción con la comunidad, rompiendo ciclos de desigualdad, estereotipos y opresión. De aquí que, es esencial crear condiciones para que los contenidos pedagógicos fomenten el pensamiento crítico, la autonomía y la participación social, política y cultural. Así pues, la evaluación escolar, como función social clave, debe marcar el desarrollo infantil, promoviendo una formación humanizada e integral. Este estudio¹ buscó comprender la relación entre la evaluación escolar y el desarrollo integral de estudiantes de sexto grado. Se analizaron diarios de campo de la investigadora, discusiones con estudiantes y entrevistas semiestructuradas con alumnos y una profesora. Con la docente, se exploró la planificación y aplicación de evaluaciones; con los estudiantes, se reflexionó sobre sus perspectivas y sentimientos hacia el proceso evaluativo. Se identificó una conexión entre la evaluación para el aprendizaje y el desarrollo integral que todavía queda por explorar. Se concluye que es posible construir procesos evaluativos al servicio del aprendizaje, integrando la ética profesional y la subjetividad del estudiante.

Palabras clave: psicología escolar, desarrollo humano, intervención psicosocial, proceso de evaluación.

Abstract

Psychology historically entered schools to “adjust” students who did not fit a standard profile. From a critical perspective, psychology current role focuses on promoting the comprehensive development of children in interaction with the community,

1 Artículo relacionado con la disertación de maestría de Larissa Castelhão realizada con el apoyo del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

breaking cycles of inequality, stereotypes, and oppression. Therefore, it is essential to create conditions so that pedagogical content fosters critical thinking, autonomy, and social, political, and cultural participation. Thus, school assessment, as a key social function, must inform child development, promoting a humanized and holistic education. This study sought to understand the relationship between school evaluation and the comprehensive development of sixth-grade students. Study analyzed the researcher’s field diaries, discussions with students, and semi-structured interviews with students and a teacher. Interviews with the teacher explored the planning and implementation of assessments; with students it examined their perspectives and feelings about evaluation. A connection between assessment for learning and comprehensive development was identified, but it remains to be further explored. It is concluded that it is possible to build evaluation processes at the service of learning, integrating professional ethics and student subjectivity.

Keywords: school psychology, human development, psychosocial intervention, evaluation processes

1. Introducción

Las reflexiones que llevaron a realizar este artículo comenzaron cuando era estudiante de Enseñanza Fundamental I. En aquel momento, cuestionaba el sistema de evaluaciones de la escuela a partir de la incompreensión del sentido de este proceso: ¿por qué el criterio es el resultado y no el proceso? A lo largo de los semestres, los compañeros con notas más bajas eran excluidos de trabajos y presentaciones en grupo, terminaban atrapados en programas de recuperación de la escuela y, ellos mismos, ya esperaban un bajo rendimiento en el próximo año.

En 2020, a partir de la inserción como psicóloga en una escuela municipal, la evaluación cuantitativa fue cuestionada en su funcio-

nalidad y proceso. Al pensar en una acción contextualizada, debido a la pandemia del COVID-19, se volvió fundamental reflexionar sobre el currículo y sus impactos (Guzzo *et al.*, 2021). ¿Cuál es el papel de la psicología escolar en la promoción del desarrollo integral de los estudiantes? ¿Cómo puede la escuela ser un espacio de formación integral y humanizada? ¿Por qué el criterio de la evaluación escolar suele ser el resultado (nota) y no el proceso de aprendizaje? ¿Cómo influyen las relaciones de poder y la cultura dominante en el ambiente escolar y en el proceso evaluativo?

1.1 La escuela como un espacio de desarrollo integral

La escuela tiene la responsabilidad de formar a un sujeto capaz de asumir su lugar en la sociedad, evolucionando en cuanto a su autoconcepto. Para una visión integral y coherente, la escuela es primordial en la construcción de la identidad y el reconocimiento social del sujeto, que atraviesa transformaciones físicas, cognitivas, psicológicas y sociales a lo largo de su trayectoria escolar. Valorizando una forma de vida libre, igualitaria, democrática y solidaria, la escuela se convierte en un espacio de liberación, concientización y emancipación (Freire, 2011).

La educación ocurre en la relación entre las personas en un tiempo y un espacio, por lo que debe tener claro el lugar del ser humano en el mundo, ya sea para adaptación o transformación (Freire, 2021). Es necesario conocer a los estudiantes para lograr transformaciones colectivas e individuales. Sin embargo, lo que generalmente tenemos es una institución en proceso de alienación que no conoce la realidad de sus estudiantes y, por lo tanto, no se compromete ni problematiza cómo abordar las situaciones cotidianas. La escuela pública está escindida de la comunidad en la que está inserta. La diferencia de clases y la negación de la realidad de la comunidad crean una distancia con el profesor y, en consecuencia, con la superación, gene-

rando una violencia simbólica e institucionalizada. La vida humana es desvalorizada, mientras que la muerte y la negligencia social se naturalizan en el día a día, impactando el desarrollo de los estudiantes.

La cultura dominante cristaliza relaciones de poder y control (Freire, 2021), como la figura jerárquica del profesor dentro del aula, manteniendo al estudiante pasivo, inseguro para expresarse y sintiéndose incapaz de pensar y actuar por sí mismo. Así, el estudiante prefiere ganar la admiración del profesor replicando el discurso unilateral en las evaluaciones para obtener notas altas en lugar de desarrollarse realmente. Se prioriza destacarse frente a los compañeros de clase sobre el aprendizaje mismo. El aula se convierte en un ambiente competitivo, donde incluso el profesor es visto como un adversario.

Cuando el profesor se permite aprender, escuchar y acceder a las subjetividades, así como expresar las propias, se humaniza. Además, adoptar esta postura enseña a los estudiantes a escuchar y expresarse sin los lentes de la competitividad que buscan el binarismo de lo correcto e incorrecto, lo mejor o lo peor. Sin el objetivismo, cada estudiante puede plantear sus cuestionamientos sin el peso del miedo, la angustia y las inseguridades.

La historia de cada sujeto es parte de la historia de la sociedad. Esta se caracteriza por un fenómeno dialéctico: creada por el hombre, se convierte en productora y producto (Bernardes, 2010). A través de la relación dialéctica entre la sociedad y el hombre, se manifiestan simultáneamente la internalización (subjetividad) y la externalización (objetividad). Vigotski (2007) señala la influencia del entorno en el que vive el niño para su desarrollo integral, describiendo el medio como la principal fuente de conocimiento, considerando que la cultura es parte de la naturaleza de los sujetos y defendiendo la acción compartida en la construcción del conocimiento.

La sociedad, compuesta por características humanas y culturales, es la fuente de la constitución humana a través de las relaciones sociales (Veresov, 2012). En otras palabras, según Paulo Freire (2021), el ser humano, más que estar en el mundo, es presencia, y esta se da en la relación con los demás. Primero, el sujeto aprende; luego, se desarrolla. La internalización no ocurre de manera directa del exterior al interior, sino que hay una relación dialéctica entre ambos en un proceso complejo: lo externo es precursor de las funciones psíquicas en el desarrollo del niño y solo después ocurre internamente (Friedrich, 2012). Así, el fenómeno psicológico no precede a la existencia del sujeto, sino que forma parte de su historia. Las condiciones en las que se vive son parte de la construcción de la subjetividad, a través de la creación de sentidos personales (Bernardes, 2010).

El desarrollo humano es un proceso dialéctico, complejo, compuesto por transformaciones de procesos evolutivos e involutivos, involucrando lo externo y lo interno, sin una periodicidad constante y buscando la superación de una colisión específica en cada ciclo (Veresov, 2012). Lo consolidado proporciona las condiciones para lo que aún está en proceso de consolidación; mientras que, en contacto con la cultura, lo consolidado también se transforma en contradicción, fenómeno de colisión o crisis. El desarrollo no es un proceso evolutivo lineal, sino histórico y participativo, fundado en las crisis, y estas son dramáticas.

Es a través de estas crisis que se da el desarrollo de las funciones psicológicas elementales hacia las funciones psicológicas superiores (Friedrich, 2012). Al observar al niño, se puede comprender lo que es capaz de hacer por sí solo, indicando lo que puede hacer con ayuda, así como lo contrario. Esto es la zona de desarrollo próximo (Veresov, 2012). Esta ayuda debe ser útil para impulsar el desarrollo del niño, considerando lo que está en proceso de desarrollo a través de las funciones mentales superiores: memoria, pensamiento y lenguaje.

Por lo tanto, es necesario poner en práctica una escuela que se acerque al niño y dialogue con sus necesidades, superando el modelo tradicional de enseñanza bancaria, que refuerza la dominación cultural y política; transformar la visión de adaptación, que concibe al sujeto como pasivo, hacia la concepción de inserción, que considera al sujeto como activo e interactivo en su proceso de desarrollo (Andrada *et al.*, 2019; Freire, 2021).

Cuando la escuela dialoga con la vida cotidiana de los estudiantes, también trae a discusión las contradicciones, fomentando sujetos que reflexionan y se posicionan (De Freitas, 2010). Es un proceso que combina el conocimiento históricamente producido con las relaciones sociales dentro de la escuela. Se crea una relación profesor-estudiante basada en la experiencia y el conocimiento, en lugar de estar permeada por el autoritarismo. La escuela es central en el proceso de socialización del niño y del adolescente. Esta función, antes asumida exclusivamente por la familia, ahora se comparte con otras instituciones. Este espacio establece relaciones y tiene la responsabilidad de formar a un sujeto capaz de asumir su lugar en la sociedad, evolucionando en cuanto a su autoconcepto (Freire, 2011).

La interacción dialógica entre la escuela y el cotidiano de los estudiantes posibilita la problematización de las contradicciones sociales, promoviendo la formación de sujetos críticos, reflexivos y autónomos (De Freitas, 2010). Este proceso articula el conocimiento históricamente construido con las relaciones sociales presentes en el ambiente escolar, mediado por la actuación intencional de los educadores. En esta perspectiva, la relación pedagógica trasciende la jerarquía basada en la autoridad, constituyéndose a partir del intercambio de experiencias y saberes entre profesor y estudiante, en un movimiento dialéctico de construcción colectiva.

La concepción de educación integral, fundamentada en el desarrollo pleno del sujeto – abarcando sus dimensiones intelectual, física, emocional, social y cultural –, se opone a la fragmentación del conocimiento y del ser humano (Barbosa, 2015). Este enfoque amplía la comprensión del proceso educativo, integrando los contextos sociales y comunitarios como espacios de aprendizaje significativo. La planificación pedagógica, en este sentido, debe construirse de forma participativa, centrándose en el estudiante como sujeto histórico y social, cuyas necesidades, potencialidades e intereses son comprendidos críticamente para la efectividad de una práctica educativa emancipadora.

Considerando la singularidad de cada sujeto, determinada por sus múltiples dimensiones sociales, culturales e históricas, es imprescindible que sus voces sean escuchadas en el proceso educativo. Esta escucha activa permite la integración de los saberes comunitarios y estudiantiles al currículo formal, promoviendo la inclusión de las diferencias y la valoración de la diversidad. La educación integral, por lo tanto, amplía las oportunidades de aprendizaje, trascendiendo los contenidos académicos para abarcar la formación ciudadana, la investigación, la salud y el acogimiento, en una perspectiva de formación humana ampliada.

Las políticas públicas educativas, como instrumentos de transformación social, tienen como objetivo enfrentar realidades marcadas por desigualdades y vulnerabilidades. La ampliación de la jornada escolar surge como una estrategia para mitigar los efectos de la exclusión social en la vida de niños y adolescentes (Parente, 2018). En este contexto, la escuela asume un papel central en la promoción de la equidad, debiendo ser un espacio democrático y accesible, que no reproduzca las desigualdades, sino que contribuya a la superación de las barreras sociales. El aprendizaje, en esta perspectiva, es entendido como un proceso dialéctico, construido a partir de las vivencias e interacciones sociales (Barbosa, 2015).

Es fundamental distinguir la educación integral de la educación en tiempo integral. La primera se refiere a un enfoque pedagógico que busca el desarrollo integral del sujeto; la segunda, a la ampliación del tiempo de permanencia de los estudiantes en la institución escolar (Barbosa, 2015). Sin embargo, la simple extensión del tiempo escolar no garantiza la integralidad del proceso educativo. Es necesario que el currículo sea organizado con base en el principio de la integralidad, contemplando todas las dimensiones del desarrollo humano. Además, es importante incluir a los profesores en jornada integral, proporcionándoles tiempo y condiciones para el estudio, la reflexión y la planificación colectiva.

La discusión sobre el tiempo integral emerge, en gran parte, de la necesidad de garantizar una mayor permanencia de estudiantes de clases populares en el ambiente escolar. En contraste, en las escuelas privadas, el contraturno es frecuentemente utilizado para ofrecer experiencias pedagógicas complementarias, como actividades artísticas, deportivas y lingüísticas. Esta discrepancia evidencia la importancia de repensar el tiempo escolar como un espacio de vivencias significativas e intencionalmente planeadas, que contribuyan a la formación crítica y autónoma de los estudiantes.

La promoción de vivencias formativas, como asambleas y grupos de estudio, fortalece la colectividad y la acción humana consciente, pautada por la solidaridad, libertad y sentido de pertenencia (De Freitas, 2010). La motivación para el aprendizaje emerge de la necesidad y del deseo de transformación, elementos centrales para la construcción de una educación verdaderamente emancipadora.

Actualmente, la constante competencia fomentada dentro del ambiente escolar aísla, individualiza, desmiembra y debilita lo colectivo. Con esto, la dominación se fortalece, abriendo espacio para la opresión y la alienación. El proceso de alienación conduce a que los sujetos se vuelvan sumisos y rehenes

de la acumulación de capital, colocándolo por encima de las relaciones, vivencias y subjetividades (Penteado y Guzzo, 2010). Al distanciarse de la conciencia crítica y la emancipación, la humanidad se vuelve cada vez menos humanizada. Cuando es consciente y participativo, queda claro para el sujeto que es parte del todo. De manera libre, se apropia de sí mismo en la relación dialéctica con la sociedad y se moviliza por la transformación social, ya que no estará más en una posición de fatalismo (Freire, 2021).

La visión de la escuela como un espacio de desarrollo integral plantea temáticas muy relevantes en las que sea posible ver y hacer el mundo desde una praxis comprometida con el proceso de humanización. Al entender la importancia de la construcción del conocimiento y la socialización, se hace más evidente la necesidad de que la escuela fomente el desarrollo de seres múltiples. Para ello, todos deben estar alineados con la realidad de la comunidad escolar, llevando lo cotidiano al interior de la escuela, ya sea a través de discusiones o la asimilación del contenido con la vida diaria. Así, se fortalece el vínculo profesor-estudiante en una relación dialógica en la que ambos son sujetos del proceso.

Freire (2021) explica que no hay producción de conocimiento cuando los estudiantes solo memorizan lo que el profesor les impone, como ocurre en la educación bancaria. Al considerar a los estudiantes como activos y pensadores, se les indica el camino hacia la inserción crítica de la realidad y se les instiga a descubrir nuevas, enseñándoles más allá del contenido impuesto: la comprensión del mundo.

2. La psicología y su papel en la comunidad escolar

En un primer momento de actuación, la psicología escolar se basaba en un antiguo paradigma dominante que buscaba medir la capacidad de los estudiantes, dividiéndolos entre aptos y no aptos para el aprendizaje

(Carias *et al.*, 2016; Santos y Sant'Ana, 2017), un reflejo del sistema capitalista y su necesidad de encuadrar a los sujetos. Los últimos eran retirados del colectivo para ser readaptados con base en diagnósticos clínicos.

La ausencia de valoración del contexto y de las oportunidades sociales, políticas y educativas generó una práctica que responsabilizaba al propio estudiante por sus dificultades. Gradualmente, la formación del profesional de psicología fue evidenciando el peso de los multideterminantes en los problemas de aprendizaje, transformando la visión y la práctica.

Sin embargo, la lucha es diaria para que la categoría continúe rompiendo con el antiguo paradigma dominante, ya que la psicología escolar aún enfrenta el obstáculo de ser comprendida como una herramienta para ajustar a los estudiantes al patrón de comportamiento deseado por la escuela, que sigue responsabilizándolos por el fracaso escolar (Santos y Sant'Ana, 2017).

Al pensar en la actuación de la psicología escolar, es necesario comprender que existen diferencias objetivas entre la enseñanza pública y la privada en Brasil. En la escuela privada, la misión pedagógica es satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, basada en el conocimiento y las tecnologías, posibilitando la supervivencia y el desarrollo de potencialidades, con el objetivo de mantener o ascender en la posición social vivida por este pequeño grupo (Libaneu, 2012).

Por otro lado, la escuela pública, que antes se construía a partir de la universalización del conocimiento, buscando una enseñanza que alcanzara a las diferentes clases sociales y culturales, formando pensamiento crítico, actualmente enfrenta condiciones desiguales y acaba restringiéndose a atender las necesidades mínimas de aprendizaje.

Al enfocarse más en proporcionar un espacio de convivencia y acogida social, integrando y asistiendo a los más pobres, aumentó la demanda de misiones asistenciales en busca de una educación inclusiva.

El aprendizaje fue perdiendo prioridad, intensificando aún más la satisfacción de las necesidades mínimas y la segregación de aquellos considerados incapaces (Martins y Guzzo, 2024). Paradójicamente, esto resultó en un distanciamiento de una educación verdaderamente inclusiva.

El proceso de inclusión de los sujetos en la escuela pública implica una subordinación de aquel que debe ser incluido; una vivencia basada en la adaptación y asimilación de las relaciones de poder, inclusión y conformidad. El propio planeamiento educativo es inaccesible e indiscutible para los estudiantes (De Freitas, 2010). La escuela tiende a reforzar una sociabilidad capitalista, inculcando valores capitalistas e instituyendo una lógica de competencia donde solo es aceptable aquel que sigue el patrón, mientras que se considera “incapaz” a quien se aleja de él. En su lugar, debe proporcionar condiciones para la formación ciudadana, la creación de pensamiento crítico y la autonomía intelectual de los estudiantes (Libaneo, 2012).

Existe un ciclo de desigualdades, estereotipos sociales, conformismo, opresión y ausencia de participación política. Los dos primeros crean una polarización social que clasifica todo y a todos como buenos o malos, según lo dictado por la clase dominante (Brito *et al.*, 2015). Hay una dirección sobre cómo se debe actuar en relación con la autonomía, la autoconfianza, la espontaneidad y la creatividad, estableciéndose como forma de supervivencia la búsqueda por parecer diferente de lo que se es.

De acuerdo con la Ley 13.935 (2019), las redes públicas de educación básica contarán con la presencia de profesionales de psicología y servicio social desarrollando acciones para la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, junto con la comunidad escolar y dentro del proyecto pedagógico vigente. Después de años de lucha por la aprobación de la ley, ahora continúa la lucha por la garantía de su reglamentación e implementación.

La psicología, al impactar la vida de las personas, se vuelve política. Con la lucha por la redemocratización del país en la década de 1980, las perspectivas críticas en la psicología ganaron espacio. Los derechos sociales previstos en la Constitución Federal de Brasil deben ser garantizados. Para ello, son necesarias muchas articulaciones (Yamamoto y de Oliveira, 2010). La lucha por la garantía de los derechos humanos, universales e inalienables, requiere vigilancia y esfuerzo constantes. Debe superar el elitismo y enfrentar al sistema.

La psicología crítica no trabaja con ideologías ilusorias, ya que busca la investigación y contribución a partir de la realidad social. Al posicionarse política y éticamente, se rompe con la intervención clasificatoria y estigmatizadora en la que algunas corrientes psicológicas basan la profesión. No hay neutralidad posible en una actuación comprometida con el desarrollo de la conciencia (Bernardes, 2010).

La psicología debe posicionarse contra la reproducción de las desigualdades, la violencia y la exclusión. Debe cuestionar el mantenimiento del *status quo*, rompiendo con la responsabilización de los estudiantes y sus familias por el fracaso escolar (Moreira y Guzzo, 2017). El profesional no puede acomodarse al sistema social que beneficia a pocos. Su acción debe estar guiada por una mirada ética y política, influenciando cambios en su contexto. A través del diálogo, la reflexión y la acción, debe considerar y descubrir formas en que la escuela sea un espacio para la comprensión y efectivización de la libertad, autonomía, expresión y desarrollo.

Martín-Baró (1990) conceptualiza la crítica y la liberación en la psicología. Expone la psicología como una herramienta de autoconocimiento, generando reconocimiento y apropiación de sí mismo. De esta manera, se avanza hacia la liberación de cuerpos impersonales, hacia la no mecanización de nuestros cuerpos. Como resultado de una cultura indi-

vidualista, los seres humanos se han vuelto deshumanizados al ser constantemente deshumanizados. Considera esencial una actuación comprometida en convertir al ser humano en sujeto de su propia historia, posibilitando el cuestionamiento y la crítica, estableciendo compromisos con la comunidad para el desarrollo continuo de superación y emancipación. Por ello, es importante entender al sujeto como un ser de multideterminaciones y actuar promoviendo la concientización para la liberación en un proceso de transformación personal y social de quien es oprimido al descubrir su realidad, cambiando la forma de relacionarse con el mundo.

No se puede iniciar ningún tipo de intervención con alguien sin comprender su contexto socioeconómico, educativo o laboral. ¿Quién es la persona? ¿Dónde está inserta? ¿Cuánto sabe sobre sí misma? Son estructuras que forman parte de la constitución de su identidad.

Las desigualdades sociales y la búsqueda incesante de lucro refuerzan cada vez más la explotación del hombre por el hombre, creando abismos entre quien da miseria y el miserable. La alienación de la identidad social induce la ausencia de cuestionamiento y conduce a una personalidad que busca estar y no ser en este mundo (De Oliveira *et al.*, 2014). A lo anterior se suma el descuido de las políticas sociales y la falta de inversión educativa. La creatividad pasa a ser considerada una herramienta para quienes planean utopías, mientras que el inmediatismo gana valoración.

Para adquirir autoconocimiento, se necesita un sentido de existencia, que solo se logra a través del intercambio con el otro. Por eso, no se puede comprender un fenómeno sin antes comprender su contexto. Convertirse en sujeto implica desde reconocer el poder que ejercemos y al que estamos sometidos, hasta responsabilizarse por uno mismo y por el entorno en que vivimos.

Sabemos que la psicología tiene como objeto de estudio al ser humano y que

pueden surgir consecuencias graves ante una actuación irresponsable del profesional, derivada de la confusión entre uno mismo y el otro. Incluso antes de actuar e intervenir, el psicólogo debe ser consciente de su propio contexto e identidad. Así, al separarse del otro, también separa su realidad de la realidad del otro.

Al actuar en pro de una educación de calidad, la psicología da voz al estudiante para comprender su realidad, cómo se ve a sí mismo y a la escuela (Andrada *et al.*, 2019). También piensa el proceso de desarrollo fuera de una regla cronológica, desde una perspectiva crítica. Así, se puede acompañar el desarrollo a partir del propio sujeto, cesando la compulsión por patologizar individualmente, desvinculando al individuo de su contexto.

Se sabe que el proceso evaluativo proporciona indicadores del desarrollo y conlleva una carga emocional que forma parte de la dinámica escolar. Por lo tanto, se entiende que la psicología debe acercarse a este proceso. La ruptura con la dicotomía del éxito versus el fracaso necesita ser siempre reafirmada, buscando agotar las influencias de la colonización en nuestra formación.

El psicólogo debe estar comprometido con la realidad de la comunidad para ser un agente transformador. No hay neutralidad en sus reflexiones. Le corresponde a la categoría estimular que los sujetos puedan hablar de sí mismos, sin ignorar las opresiones y desigualdades, sino concientizando como participantes del colectivo para fortalecer la transformación.

2.1 Proceso evaluativo y la reprobación de los “reprobados”

A partir de la Constitución Brasileña de 1988, se creó la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que orienta los aprendizajes esenciales, contenidos, valores culturales y artísticos que deben trabajarse en la enseñanza fundamental como un derecho de los estudiantes. La formación humana ampliada se entiende a partir de principios éticos (no solo el respeto, sino también la acogida a la

diversidad, la valorización de la identidad, la cultura, las potencialidades, la responsabilización por lo colectivo, la apropiación del lugar donde se vive, induciendo la protección y prevención del medio ambiente), principios políticos (información, conocimiento, habilidad para el diálogo y resolución de conflictos, oportunidad de reivindicación y participación, garantía del ejercicio de la ciudadanía y experiencias para la comprensión del sistema) y principios estéticos (participación y aprovechamiento de la cultura, desarrollo de la creatividad, como el compartir pensamientos, emociones y expresiones en sus diversas posibilidades) (Ministério da Educação, 2016).

En este artículo se entiende que los conocimientos deben ser utilizados para la comprensión de la realidad y la transformación social. Se deben fomentar estudiantes comprometidos con la construcción de una sociedad democrática, así como instigar curiosidad y autonomía para la investigación y creación de soluciones para la resolución de conflictos. Se defiende el ejercicio del diálogo a través del respeto y valorización de la diversidad humana. Las habilidades están previstas para ser desarrolladas en todos los años de enseñanza fundamental y en todos sus componentes. La BNCC considera al estudiante como un sujeto activo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, que debe ser convocado para reflexionar, interactuar, discutir y expresarse.

Las directrices oficiales proponen que la educación respete las diferencias, desde la perspectiva del pleno desarrollo humano, indicando la necesidad de preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación profesional, siendo indispensable y condicional para este ejercicio que se viabilice el acceso a los derechos sociales, económicos, civiles y políticos. Sin embargo, actualmente existe una creciente crítica a las políticas de evaluación de la calidad de la educación.

El parámetro de calidad ha tenido como referencia elevar el índice de desarrollo, intrínseco a la globalización. Al priorizar la produc-

ción, el sistema segrega según el aumento de la productividad. Con esto, aumentan las exigencias de productividad-calidad y se reduce el proceso evaluativo a la clasificación de aprobados y reprobados. Ya en los primeros años del proceso de escolarización, el niño reconoce en la escuela la categorización (Lemes de Sordi *et al.*, 2017).

El método evaluativo tradicional de las escuelas cuenta con el sesgo de una ideología meritocrática, que surge a partir del cuestionamiento del sistema aristocrático. La aristocracia, antigua forma de poder, se caracteriza por una pequeña cantidad de personas (nobleza) que detentan privilegios en relación con otras clases. En este régimen político, la relación de poder era continua por herencia familiar, con la justificación de la sangre noble: los hijos mantenían las mismas condiciones. La caída de la sociedad aristocrática ocurrió junto con el cuestionamiento sobre la forma de transferencia de los privilegios y la difusión de la idea de que estos fueran otorgados a partir de la valorización del talento y la dedicación (Mazza y de Mari, 2021).

La ideología de la meritocracia presupone a las personas como individuos autónomos, únicos responsables de sí mismos. Tiene como objetivo alcanzar la libertad, pero en realidad, esta visión normaliza las desigualdades al justificar injusticias y opresiones, como si el punto de partida fuera el mismo para todos. La élite política y económica presupone que quienes están en menores condiciones de ascenso son responsables de estar donde están, siendo humillados como forma de coerción. Se crea el dualismo de ganador y perdedor.

El propio deseo de ascenso social viabilizó esta lógica competitiva y desmoralizante (Mendes, 2018). La meritocracia refuerza la estigmatización de estereotipos que se fortalece y moviliza el ciclo de prejuicio, que en el campo afectivo disemina hostilidad hacia alguien o un grupo y discrimina, impactando el actuar en el mundo desde una perspectiva sin pensamiento crítico.

Las evaluaciones escolares tradicionales asumen una función social de reprobación: una amenaza de moralización. Disciplinar exalta el orden y tiene como herramienta evaluaciones reprobatorias que jerarquizan incluso colectivos sociales, raciales y étnicos, al ignorar los contextos de cada uno (Lemes de Sordi *et al.*, 2017). Sin embargo, el sujeto se apropia y produce cultura y conocimiento en las relaciones con los demás, a medida que también se apropia y produce condiciones para existir (Andrada *et al.*, 2019).

El acto de evaluar describe poner valor/mérito a aquello que se evalúa. A través de la evaluación, el objeto es medido, juzgado y etiquetado. Puede ser cuantitativo o no, pero siempre es cualitativo: bueno o malo, suficiente o insuficiente (Sordi *et al.*, 2017). Así, se decide con menor sensibilidad las consecuencias para el sujeto evaluado a partir del resultado. Los indicadores de calidad de la escuela refuerzan la ideología meritocrática en el sistema educativo: una buena escuela es aquella que tiene una gran cantidad de estudiantes bien evaluados por su propio esfuerzo, donde el mérito es el resultado de una inteligencia innata sumada al esfuerzo individual (Mendes, 2018).

La calidad del desempeño del individuo debe ser inseparable de la calidad humana y del vivir humano (Lemes de Sordi *et al.*, 2017). Es necesario reflexionar si las evaluaciones escolares están enfocadas en el estudiante, en la enseñanza o en la política para entender su objetivo y a qué consecuencias están sujetos los evaluados. Pensando en una formación humana ampliada, el sistema evaluativo estandarizado no mide la evolución del desarrollo y restringe posibilidades; segmenta, clasifica y jerarquiza conocimientos y sus aprendizajes (Cestari *et al.*, 2012).

Freire (2021) reflexionó sobre las limitaciones de la enseñanza bancaria, ya que el aprendizaje crítico ocurre en la construcción y reconstrucción conjunta de saberes, con un educador que permite que sus educandos se apropien del espacio del aula como sujetos del proceso. Para la autonomía del pensa-

miento crítico, es necesario entender el objeto, y este entendimiento no puede ser transferido como sugiere la bancarización.

Es fundamental que el profesor también se coloque en la posición de equivocarse, tanto para sí mismo como para sus estudiantes. Sin la arrogancia de estar siempre en lo correcto, el educador se ve en el papel de continuar aprendiendo y, en consecuencia, evolucionando, al mismo tiempo que naturaliza su humanidad al estar sujeto al error, haciendo que su discurso sea coherente con su actuar.

No es interesante negar el error, por lo que es un indicativo más de que debe ser observado con cuidado para comprenderlo. Este puede mostrar la manera en que el estudiante intenta consolidar sus saberes en el proceso de aprendizaje (Silva de Jesus, 2015). No necesariamente constata que no hubo aprendizaje, sino que señala el proceso de aprendizaje, lo que ya se ha progresado y los próximos pasos necesarios hacia el conocimiento (Cestari *et al.*, 2012).

En lugar de ver el error como un par inseparable del fracaso, ¿por qué no entenderlo como un antecedente del acierto? El error forma parte del proceso de aprendizaje y, dependiendo de cómo se mire, puede ser un potenciador en la búsqueda de conocimiento o un desestímulo. Cuando se resignifican, los errores dejan de ser indicios de fracaso y se convierten en puntos importantes para el acompañamiento pedagógico. Esta comprensión es fundamental para impulsar el interés dentro del aula.

El propio sentido etimológico de la palabra "error" se refiere a una falla individual sin contexto. Los mayores sentimientos que se enfrentan ante el error son tristeza, rabia, inferioridad, frustración e incapacidad (78 %). Pero cuando se enfrenta de manera proactiva (22 %), se convierte en un momento para la autorreflexión y el autocuestionamiento, a pesar de la frustración. El miedo a equivocarse silencia. En un espacio seguro, el error no es sinónimo de fracaso, sino un camino hacia la superación. Una evaluación forma-

tiva constructiva permite superar los errores e impulsa el aprendizaje.

Un pensamiento evaluativo guiado por la ideología meritocrática refuerza la clasificación jerárquica, vendiendo la idea de que es una herramienta que felicita a los mejores por su esfuerzo y dedicación, como forma de incentivo para aquellos que no obtuvieron un alto desempeño. Sin embargo, la competencia, al no considerar las desigualdades, acaba creando categorías y excluyendo a los estudiantes.

La propagación de una visión de fracaso, incapacidad y culpa convence a los estudiantes de que son responsables por falta de interés o inteligencia. Es necesario reaccionar de manera crítica a esta ideología, no permitiendo que distorsione la realidad en la que vivimos. Además, se debe romper con el movimiento de responsabilización de los oprimidos.

El concepto más cercano al compromiso con una praxis evaluativa es la evaluación para el aprendizaje y no la evaluación del aprendizaje (Macedo *et al.*, 2019). Es parte del proceso evaluativo y, por lo tanto, es una herramienta indicadora de cada sujeto, ya que señala al profesor sobre su planeamiento de enseñanza y al estudiante sobre dónde es necesario prestar más atención.

Hay ética en la reflexión sobre la evaluación, ya que no es de orden técnico, estático y vacío, sino que permanece en constante revisión. Es necesario un trabajo continuo: exige una preparación para elaborar, aplicar, corregir y avanzar. Las lagunas observadas son indicadores importantes para el planeamiento pedagógico del profesor, así como para sus estrategias de enseñanza, con el objetivo de promover el aprendizaje. El interés en el aprendizaje del estudiante es una condición fundamental para una práctica evaluativa.

La evaluación debe comenzar a ser comprendida como una práctica ética; su construcción debe incluir valores humanos. La transformación hacia una evaluación más reflexiva sobre la realidad concreta y sobre el

sujeto y su hacer en el mundo dialoga con la ética y tiene como objetivo el aprendizaje. La evaluación no consiste en una etapa de un proceso pedagógico lineal, ya que no lo es. Debe ser comprendida como una aliada de los objetivos del proceso completo, que se relacionan con la metodología y el contenido (De Freitas *et al.*, 2017). La evaluación es una herramienta que permite reflexionar sobre el aprendizaje.

Una comunidad escolar tolerante a las diferencias tiene valores plurales y, con ello, posibilita el desarrollo de diversas habilidades. La mirada debe estar puesta en el estudiante, investigando cuáles son las barreras que obstruyen su desarrollo, considerando el desarrollo intelectual real. Cuando la evaluación no abarca la calidad humana en la que vive el sujeto, se tiene un “pensar evaluativo” fundamentado en la clasificación. Solo cuando el pensamiento pedagógico y evaluativo entiende al sujeto como un ser constituido y constituyente de la historia en la que está involucrado, se considera una formación ampliada y crítica para su desarrollo integral.

3. Desarrollo

Con el objetivo de comprender cómo los estudiantes de sexto año perciben su propio proceso de evaluación, se utilizó la investigación-acción participativa (IAP o PAR, por sus siglas en inglés – *Participation Action Research*). La IAP se fundamenta en la acción transformadora de la realidad, en la producción de conocimiento que esté al servicio de la sociedad y en la participación, pensando en la acción democrática. Tiene como premisa producir, reproducir y desarrollar la vida en comunidad como un proceso de confrontación entre oprimidos y opresores. Es una herramienta específica para la lectura de la realidad concreta y posibilita la construcción de conocimiento en la interacción con el entorno, analizando los impactos de las intervenciones en la vida cotidiana. La acción compartida profundiza el conocimiento, amplía las posibilidades de acción y permite que los participantes se conviertan en sujetos

de su proceso de desarrollo, siendo un fenómeno histórico que internaliza la elaboración de un proyecto de futuro, identifica las necesidades relevantes para la comunidad a través del diálogo y supera las contradicciones entre la teoría y la práctica (Guzzo, 2020).

La investigación se llevó a cabo en una escuela municipal del estado de São Paulo durante la pandemia del COVID-19. Contó con la participación voluntaria de 20 estudiantes matriculados en el sexto año (11-12 años), quienes formaron parte de un grupo focal, y una entrevista semiestructurada con una profesora de Matemáticas (60 años de edad y 25 años de trabajo en esta escuela).

Después de la aprobación otorgada por el Comité de Ética en Investigación de la universidad, las informaciones fueron organizadas y analizadas a partir del enfoque constructivo-interpretativo de González Rey y Mitjans Martínez (2017). Este propone reflexionar sobre los datos agrupándolos en unidades de sentido y categorías. Por medio del análisis, los datos y las reflexiones fueron codificados, analizados e interpretados, elaborándose síntesis que permitieron comprender mejor la perspectiva de cada fuente de información, considerando la subjetividad de la investigadora como parte integral de la investigación.

La codificación se realizó mediante la categorización de palabras o fragmentos que representan sentidos, lo que permitió identificar cómo un mismo código se relaciona entre los diferentes participantes. Para ello, fue imprescindible una lectura contextualizada de la realidad de la comunidad escolar, entendiendo que sus condiciones están influenciadas por el sistema capitalista y sus imposiciones. Destacar las contradicciones como parte del proceso fue fundamental para comprender la evaluación escolar y posibilitar una discusión sobre su relación con el desarrollo integral.

Los estudiantes de sexto grado fueron invitados a participar en un grupo en el que se discutieron perspectivas y sentimientos en relación con el proceso evaluativo. En este

espacio fue posible reflexionar sobre cómo es el proceso y cómo interfiere en la vida de los estudiantes, así como explorar posibilidades para un proceso de evaluación distinto.

Para ello, se inició presentando el término EVALUACIÓN, ya que ellos están más familiarizados con la palabra PRUEBA. Se pidió que cada uno dijera su nombre y la palabra que le venía a la mente al pensar en evaluación. Así, fue posible comprender la complejidad del tema para cada uno. Luego se plantearon las siguientes preguntas generadoras: “¿Para qué sirve la evaluación?”, “¿Pueden percibir si están aprendiendo el contenido sin la nota de la evaluación? ¿Cómo?”, “¿Cómo creen que debería ser este proceso?” y “¿Sintieron alguna diferencia en la escuela antes y después de la pandemia?” Esta dinámica permitió profundizar en las percepciones, dudas y propuestas de los estudiantes sobre el proceso evaluativo, enriqueciendo la comprensión del fenómeno desde su propia perspectiva.

Con el grupo focal fue posible percibir que los estudiantes tienen miedo de la evaluación. Cuando se les pidió que dijeran la palabra que les venía a la mente al pensar en el tema, la mayoría de las palabras tenían una connotación negativa (72 %). Estas fueron: alegría, tristeza, papel, odio, estudiar, desesperación, manicomio, rabia, nota, lágrimas, dificultad, sueño, desánimo y miedo. Las palabras tristeza, estudiar, rabia y desánimo aparecieron dos veces.

Cuando se les preguntó sobre la función de la evaluación, el debate comenzó con las frases “Para que la persona sufra” y “Para dar la nota y que pasemos de año”, hasta que llegaron al acuerdo de que sería para evaluar los conocimientos del trimestre. Respondieron rápidamente sobre cómo el profesor comprende si la clase está aprendiendo los contenidos dados en el aula: a través de la evaluación. Con esto, se les preguntó cómo percibían las diferencias entre la evaluación y los ejercicios hechos en clase. Las respuestas fueron: “Es que en el ejercicio la profesora puede ayudarnos, pero en el

examen no. Ella nos deja solos, con Dios y nosotros” y “En el ejercicio no da tanto miedo, pero en el examen sí”. Es decir, la evaluación es más difícil y da miedo, mientras que el ejercicio no y permite la ayuda del profesor.

Se habló sobre el miedo previo a la evaluación y algunos explicaron que está relacionado con obtener una nota baja. Sienten que existe una gran presión o castigo por parte de los padres debido a la nota. Esto llevó a reflexionar si el miedo era hacia la evaluación o hacia la nota. Todos los estudiantes estuvieron de acuerdo con que era hacia la nota, excepto dos: un estudiante afirmó que era hacia la evaluación, y otro dijo: “Yo tengo miedo de equivocarme”. Explicaron que una nota baja significa que no estudiaron lo suficiente o que no fueron lo suficientemente buenos. Los propios estudiantes indicaron a un profesor que los evaluaba dentro de lo que entendían como adecuado.

La entrevista semiestructurada es un enfoque cualitativo que utiliza un guion de preguntas previamente elaborado, pero permite flexibilidad durante la recolección de datos. Esto significa que el investigador sigue temas principales, pero puede adaptar, profundizar o explorar nuevas cuestiones a medida que el diálogo con el participante se desarrolla. Esta metodología suele aplicarse mediante entrevistas o grupos focales, equilibrando la orientación del investigador con la libertad del participante para expresar sus experiencias, opiniones y sentimientos (Oliveira *et al.*, 2023).

Entre sus principales características se encuentran: el uso de preguntas abiertas y flexibles, la posibilidad de profundizar en temas emergentes durante la conversación, el fomento de la escucha activa y la espontaneidad de los participantes, además de ser especialmente indicada para comprender percepciones, significados y experiencias subjetivas.

En este estudio, a través de la entrevista semiestructurada fue posible acceder a la

perspectiva de los estudiantes sobre el propio proceso evaluativo, permitiendo comprender la complejidad del fenómeno, favoreciendo la participación activa y el enriquecimiento del análisis cualitativo. Así, la investigación semiestructurada fue esencial para garantizar que la voz de los sujetos fuera escuchada de manera auténtica, ampliando la comprensión sobre cómo la evaluación escolar puede contribuir al desarrollo integral de los estudiantes. Con la autorización de los participantes entrevistados, se grabó la conversación para contar con un registro lo más fiel posible a la realidad, enriqueciendo así el análisis cualitativo.

La entrevista con la profesora se realizó en la escuela. Las primeras preguntas fueron de carácter identificatorio y, posteriormente, sobre la planificación, aplicación y corrección de las evaluaciones por parte de la profesora. En cuanto al proceso de evaluación: “¿Cómo evalúa a los estudiantes?”, “¿Qué evalúa?”, “¿Cómo elabora la evaluación?” y “¿Cómo corrige la evaluación?” A partir de estas respuestas, se realizó una discusión considerando la pandemia de COVID-19, que para los estudiantes de sexto grado se reflejó en la privación del proceso de adaptación de la educación primaria I a la educación primaria II, ya que cursaron el cuarto y parte del quinto año de manera remota. La entrevista tuvo lugar en el contraturno, en un aula específica, bien iluminada, con ventilador y cortina, lo que permitió un momento reservado. Tuvo una duración de 44 minutos.

En la investigación sobre el proceso evaluativo que realiza la profesora, se puede comprender mejor su metodología y sus justificaciones pedagógicas. La formulación de la evaluación considera lo que se les avisó que sería evaluado, para que se sientan más seguros con el contenido. Ella entiende que esta clase aún no sabe administrar el tiempo de evaluación, y esto se tiene en cuenta al elaborar el documento, por lo que se les permite utilizar el tiempo de dos clases (1 hora y 40 minutos). Incluye preguntas más simples

y resolución de problemas que abarcan lo visto en clase.

A lo largo del trimestre se realizan varias actividades que contribuyen a la nota final, así como la participación. Afirma considerar la participación oral durante las clases, ya que algunos estudiantes tienen más dificultad para plasmar los cálculos en papel, incluso sabiendo cómo hacerlos. Las actividades se realizan en parejas, con la regla de que los compañeros tengan notas similares, según la última evaluación. Así, justifica, los estudiantes trabajan dialogando, lo que permite una mayor comprensión del contenido y un mayor progreso. La profesora afirma que algunos estudiantes, cuando están solos, no realizan las actividades, pero al sentarse con alguien que tiene un nivel de comprensión similar, se genera cierta unión y estímulo. Aun así, cada uno entrega su trabajo, lo que fomenta una mayor participación de ambos. Esto hace que algunas respuestas tengan elaboraciones diferentes, incluso trabajando juntos. Generalmente, se les permite consultar el cuaderno o el libro, entendiéndose que esta disciplina no se trata de copiar respuestas, sino de comprender para resolver el problema propuesto. Por eso, también acepta dibujos en algunas respuestas.

Se le pidió a la profesora que indicara a un estudiante con la nota máxima de concepto (O) y a otro estudiante con la nota mínima de concepto (I) en los dos últimos trimestres. Se pensaron algunas preguntas para ambos estudiantes, con el objetivo de reflexionar sobre las percepciones del desempeño en la calificación dentro de un mismo proceso evaluativo. Según lo acordado previamente con la gestión de la escuela, llamé a cada estudiante en el aula y lo llevé de regreso al final de la conversación. Las entrevistas se realizaron, por separado, en el laboratorio de informática de la escuela.

La primera entrevista fue con el estudiante con el concepto de nota "O", indicado por la profesora. El estudiante señaló la disciplina de la profesora participante como la primera en la lista de las que le resultan más fáciles.

Cuando se le preguntó sobre la evaluación, dijo que cuando se les indica qué contenidos serán evaluados se siente más tranquilo, y cuando no, se pone más nervioso. Explicó que este nerviosismo genera un deseo de terminar rápidamente la evaluación, lo que dificulta la concentración y se refleja en la nota. Siente una presión que aumenta cuando nota que sus compañeros ya han terminado, generándole incluso dolor de estómago. El nerviosismo también aparece cuando el contenido indicado para la evaluación es muy extenso, ya que teme no recordar todo. Esta dificultad también la traslada a los contenidos de Educación Física cuando se trata de una evaluación teórica, ya que nunca había hecho una evaluación escrita de este componente. Cuando se le preguntó sobre la función de la evaluación, respondió con otra pregunta: "¿Para probar lo que se ha aprendido?". Contó que cuando se da cuenta de que se equivocó, no busca al profesor, ya que entiende que fue él quien no se esforzó lo suficiente, ya sea al responder o al estudiar.

El otro estudiante entrevistado, también indicado por la profesora bajo el criterio de tener el concepto de nota mínima en su disciplina, expresó durante la conversación que esta materia es la que le resulta más difícil. Se habló sobre las formas de evaluación y aquellas en las que se sentía más cómodo, donde mencionó la posibilidad de que el profesor se acerque a su mesa para ayudarlo a comprender lo que se le estaba pidiendo. Sobre el tiempo de evaluación, afirmó que le parecía normal. Se buscó entender cómo él veía la función de la evaluación, a lo que respondió: "¿Para pasar de año?". Se le preguntó si creía que la evaluación lo ayudaba en su aprendizaje; afirmó que sí, aunque tuvo dificultades para justificarlo. Dijo que la evaluación le ayuda a reconocer mejor lo que está aprendiendo y que cree que no podría darse cuenta de dónde tiene más dudas sin ella. También mencionó que recurre al profesor cuando tiene alguna duda después de la corrección. Cuando se indagó si se sentía presionado a obtener una nota alta, afirmó que sí y que esa presión provenía de

él mismo. Explicó que esta presión aparece antes y después del momento de evaluación: miedo a equivocarse y tristeza si recibe una nota inferior a la que esperaba.

4. Conclusiones

Es importante entender que este grupo vivió la pandemia durante el período de transición hacia el proceso evaluativo tradicional del segundo ciclo de la educación primaria. Por lo tanto, las primeras evaluaciones se realizaron de manera virtual y con la posibilidad de consultar materiales, siendo la adaptación a la plataforma y el mantenimiento del vínculo escolar los mayores desafíos. Los propios estudiantes hacen críticas sobre lo que aprendieron en este trayecto hasta las clases presenciales obligatorias. Se buscó entender con el grupo de qué maneras perciben si están aprendiendo el contenido y cómo hacen su autoevaluación. Ellos comprenden a través de sus propios errores durante los ejercicios.

Se discutió de forma conjunta sobre una nueva forma de aplicar la evaluación. Las primeras respuestas, después de un largo silencio, fueron: “Va a ser igual de malo, no hay opción” y “Podría empeorar”. A lo largo de la discusión, surgieron algunas quejas, como el hecho de que algunos estudiantes anuncian en clase cuando terminan la actividad, lo que aumenta la presión sobre los demás para terminar. Ellos ven el tiempo como un enemigo en este momento. Entendiendo que es un grupo que aún está aprendiendo cómo funciona el proceso, hay una mayor dificultad para administrar el tiempo.

La primera sugerencia que surgió del grupo fue: “sería más fácil si el profesor estuviera a tu lado preguntando”, lo que demuestra la importancia de una lectura guiada y de una figura afectiva durante la evaluación. Los estudiantes experimentan diferentes formas de ser evaluados, ya que existe esta libertad en la organización pedagógica de cada profesor. Entre las formas más apreciadas están la no aplicación de

evaluaciones (se evalúa a partir del contenido y las actividades realizadas durante el semestre), la evaluación dividida y aplicada en días diferentes (dando más tiempo para realizarla), la posibilidad de consultar material y trabajar en parejas. Para ellos, la falta de ayuda del profesor y el tiempo son los mayores obstáculos al responder las preguntas de la evaluación.

Hay mucha inseguridad entre los estudiantes al realizar las actividades solos, sin la ayuda del profesor, lo que hace que se desanimen y se rindan más rápido. Por eso, trabajar en parejas es favorable. Uno impulsa al otro; avanzan juntos, compartiendo ideas y sugerencias. En esta configuración, es posible notar que comprenden mejor entre ellos, identificando las dudas del otro y ayudando en la ejecución, ya que hay una mayor conexión, según la profesora. La docente comparte que utilizaba esta metodología de trabajo en grupo durante sus estudios universitarios, donde cada uno tenía una facilidad y ayudaba a los demás. Con su experiencia, notó que esta metodología atrae al estudiante que generalmente se mantiene “ajeno”, como ella misma lo describió durante la evaluación. Muchas veces, percibe la repetición del “no sé hacer” y un deseo de terminar rápidamente. Al juntarlos, uno estimula al otro para que intenten hacerlo y entregar el documento evaluativo.

Con esta investigación, se confirmó que la evaluación y el desarrollo integral están intrínsecamente ligados, pudiendo fortalecerse cada vez más. La inserción de la investigadora como psicóloga en la escuela permitió observar que las evaluaciones en pareja, con estudiantes de niveles similares, evitan la jerarquización y fomentan la colaboración. Esto reduce la dependencia del profesor y fortalece vínculos entre los estudiantes, incluso extendiéndose fuera del aula.

Sin embargo, el proceso evaluativo no es prioritario en muchos componentes curriculares. Tanto estudiantes como profesores no lo ven como un motor del aprendizaje o del desarrollo integral. La literatura es escasa

sobre la perspectiva del estudiante en este proceso, pero esta investigación destaca la importancia de la subjetividad, ya que los estudiantes actúan desde sus emociones, pensamientos y experiencias.

La evaluación va más allá de un documento. Está en la participación, la comprensión y la aplicación del conocimiento. Sin retroalimentación, pierde sentido para los estudiantes, quienes no logran identificar errores ni reflexionar. Cuando se enfoca en el aprendizaje y no en métricas, la evaluación promueve habilidades como la creatividad, comunicación y emancipación.

Es posible implementar un sistema evaluativo que dialogue con el desarrollo integral, basado en prácticas pedagógicas sólidas y afectivas. Durante la pandemia, las actividades transdisciplinarias demostraron ser viables y significativas, fortaleciendo una educación humana que debería extenderse a la evaluación, incluso en la presencialidad.

Evaluar implica ética profesional y la posibilidad de elegir métodos que prioricen el aprendizaje y el desarrollo de habilidades. El futuro de la evaluación debe alinearse con una educación democrática, identificando dificultades y apoyando el planeamiento pedagógico continuo. La escuela es un espacio de desarrollo, el cual debe ser integral.

5. Referencias

- Barbosa, S. S. R. (2015). *Educação integral: componentes curriculares no ensino fundamental* [tesis de maestría, Faculdades EST]. Faculdades EST Repository. <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/600?show=full&locale-attribute=en>
- Bernardes, M. E. M. (2010). O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. *Psicologia Política*, 10(20), 297-313. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000200009
- Brito, M. H. P., Arruda, N. A. O. y Contreras, H. S. H. (26-29 de octubre de 2015). *Escola, pobreza e aprendizagem: reflexões sobre a educabilidade*. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, Paraná, Brasil.
- Carias, A. R., Mezzalira, A. S. da C. y Guzzo, R. S. L. (2016, 22 de agosto). Os primeiros contatos: rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates Em Educação*, 8(15), 1-19. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2016v8n15p01>
- Cestari, M. L., Sibila, M. C. C. y Souza, N. A. (2012). *Erro na avaliação da aprendizagem: desvelando concepções* [Resumen de la presentación de la conferencia]. I Jornada de Didática e I Fórum de Professores de Didática do Estado do Paraná, Londrina, Paraná, Brasil.
- De Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria E Prática*, 20(35), 89-99. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>
- De Freitas, L. C., Lemes de Sordi, M. R., Malavasi, M. M. S. y Lopez de Freitas, H. C. (2017). *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Vozes.
- De Oliveira, L. B., Guzzo, R. S. L., Tizzei, R. P. y de Faria Silva Neto, W. M. (2014). Vida e Obra de Ignacio Martín-Baró e o Paradigma da Libertação. *Revista Latinoamericana de Psicologia Social Ignacio Martín-Baró*, 3(1), 205-230. https://www.researchgate.net/publication/271506374_Life_and_Work_of_Ignacio_Martin-Baro_and_the_Liberation_Paradigm_Vida_e_a_Obra_de_Ignacio_Martin-Baro_e_o_Paradigma_da_Libertacao

- Freire, P. (2011). *Educação e mudança*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2021). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento – uma leitura filosófica e epistemológica*. Mercado de Letras.
- González Rey, F. L. y Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2020). The Development of Participatory Action Research. En D. Thomas (Ed.), *Encyclopedia of Children and Childhood studies* (Vol. 3, pp. 1207-1209). Sage Publications Ltd.
- Guzzo, R. S. L., Teles da Silva, S. S. G., Martins, L. G., de Castro, L. y Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. En F. Negreiros y B. de O. Ferreira (Eds.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 654-682). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441>
- Lei Nº 13.935, de 11 de diciembre, Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, de 12 de diciembre de 2019. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm
- Lemes de Sordi, M. R., Varani, A. y Vaz Mendes, G. do S. C. (2017). *Qualidade(s) da escola pública: Reinventando a avaliação como resistência*. Navegando.
- Libaneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38(1), 13-28. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>
- Macedo, S. M. F., dos Santos, S. C. M. y da Silva, A. B. (2019). Redes, tessituras e contrapontos: Avaliação, aprendizagem e a formação ética profissional docente. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 12(29), 177-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640914>
- Martins, L. G. y Guzzo, R. S. L. (2024). “Dificuldades de aprendizagem” ou o não aprender na escola? Encaminhamentos na relação escola-UBS. *Psicologia Escolar E Educacional*, 28, e267789. <https://www.scielo.br/j/pee/a/FhQSYh4sbMrbCvWPbqn4QVvk/>
- Mazza, M. G. y de Mari, C. L. (2021). Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido. *Pro-Posições*, 32, e20190063. <https://www.sciencedopen.com/document?vid=e7e72f64-b232-473e-b91b-48fb794491b7>
- Mendes, M. T. (2018). O mito do mérito: ensaio sobre a meritocracia e qualidade da educação. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36(4), 1302-1320. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n4p1302>
- Ministério da Educação. (2016). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Moreira, A. P. G. y Guzzo, R. S. L. (2017). Violência e prevenção na escola: As possibilidades da psicologia da libertação. *Psicologia & Sociedade*, 29, e141683. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29141683>

- Oliveira, S. de, Guimarães, O. M. y Ferreira, J. de L. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <https://doi.org/10.5965/1984723824552023210>
- Parente, C. da M. D. (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2), 415-434. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GwR4qsVvThyBqcpQfCm3Qhm/abstract/?lang=pt>
- Penteado, T. C. Z. y Guzzo, R. S. L. (2010). Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 569-577. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>
- Santos, C. C. P. y Sant'Ana, I. M. (2017, 13 de febrero). Educação, medicalização e desenvolvimento humano: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Crítica Educativa*, 2(2), 248-264. <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/83>
- Silva de Jesus, T. D. (2015). *A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional* [Resumen de la presentación de la conferencia]. Anais da XVI Semana da Educação e do VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação "Desafios Atuais Para A Educação", Londrina, Paraná, Brasil.
- Veresov, N. (2012). *Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door? Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development*. Monash University.
- Yamamoto, O. H. y de Oliveira, I. F. (2010). Política Social e Psicologia: uma trajetória de 25 anos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26, 9-24. <https://www.scielo.br/j/ptp/a/vBxzfYFsdLYrqSJFXNw8j9b/>