

EVALUACIÓN: TEXTO Y CONTEXTO EM EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE UFAL

Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira
Edma Alves Afonso Sotero
Elizabeth de Castro Santana
Glaize Heires da Silva Rocha
Centro de Educação, da Universidade Federal de Alagoas/Brasil

RESUMEN

La investigación aborda la evaluación del aprendizaje dentro de un Curso de Pedagogía, con el objeto de descubrir las contradicciones entre el discurso de los profesores–*texto*- y su práctica efectiva – *contexto*. Han sido oídos los profesores de la asignatura Evaluación y otros profesores del Curso, estimando que, siendo profesores, tienen una práctica evaluativa que traduce sus concepciones. La práctica fue observada a través de la representación que de ella hacen los alumnos. Los resultados comprueban la hipótesis sobre la presencia de una contradicción entre *el texto y el contexto* evaluativo, traducido en las elocuciones y prácticas de los profesores.

ABSTRACT

The goal of this research is to show the contradictions between the speech and the teachers' practice in a Pedagogy. Firstly, we consider how teachers of the discipline Evaluation speech, throw the selection of books and these plans and programs, about the theories of evaluation. Others teachers, even those that don't teach this subject were heard, too, by the comprehension that all of them are evaluators, so they have conceptions and translate them in their practices. In an other dimension, we consider the practice. We gave the voice to the students to represent how they see the evaluation practice of theirs teachers. Our hypothesis was confirmed: there is an contradiction between the theory that feed the speech of our teachers – all of them included in an critical educational trend – and the effective evaluation practice that remains in our schools.

La temática – evaluación educacional – se ofrece como producto de una investigación osada, vuelta para contemplación interna sobre el saber hacer del cotidiano y de la acción pedagógica de una agencia formadora de profesionales de la educación. Toca uno de los aspectos más sensibles a la estima del ser humano, aquél en el que se ve retratado por los ojos del otro en la intención de captar en sus palabras y acciones las contradicciones que ahí surgen. Entendemos pues, que se coloque como blanco de críticas y rechazos lo que se propone a revelar.

La evaluación es un procedimiento constante y rutinario en nuestro cotidiano. Evaluamos y somos evaluados en las más distintas situaciones y momentos, de manera no sistemática, espontánea y/o a través de rituales y métodos que reglamentan e imponen

sistemas de control sobre las instituciones y los individuos. Cuando legítima, asume aspectos, modalidades, sentidos y significados propios, por parte de quien evalúa como por aquellos que son evaluados, hasta por la imposibilidad de escapar a la reciprocidad de sus efectos.

En educación, evaluar es temática recurrente. Impregna la acción educativa, sistemática o no, de profesores y alumnos, sistemas y unidades escolares, métodos y prácticas de enseñanza, aprendizajes y comportamientos, políticas, currículos y programas de enseñanza, atribuyendo notas y conceptos, clasificando, aprobando y reprobando, incluyendo y excluyendo. Su práctica es blanco de discusiones acerca de ideologías, formas, concepciones, instrumentos, modalidades, políticas, funciones y validez de los juzgamientos atribuidos, aunque, con menor atención se consideren las consecuencias que acarrear para los que a ella se someten.

A pesar de recurrente en la institución escolar, es en los cursos de formación de profesores que podemos identificarla formalmente en dos dimensiones: la teórica, que encuentra espacio propio al ser tratada bajo la forma de asignatura en la estructura curricular de los proyectos pedagógicos, componiendo un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos necesarios al desempeño de la actividad docente, y la práctica, consustanciada en múltiples y diferentes configuraciones, formales y/o informales, y que se hace exigencia legar para la promoción y certificación de alumnos y profesores y la certificación de cursos, currículos y programas.

Nuestro recorte intentó aprehenderla apenas acerca del aspecto de evaluación del aprendizaje, o sea, tan sólo como tendencias teóricas y prácticas referentes a contrastes, por parte de los profesores, del proceso de dominio, por los alumnos, de las atribuciones en términos de contenidos, habilidades y valores de las diversas asignaturas que hacen parte de su formación.

Desde el inicio la intención fue siempre la de buscar captar el fenómeno evaluativo en las dimensiones identificadas y circunstancias en que se ofrecieron los mismos a la observación dentro de un curso de graduación de profesores. En esta perspectiva nos interesaba captar el discurso sobre evaluación de aprendizaje – el texto – que les sirve a los profesores de la asignatura para construir junto a los alumnos un referencial teórico sobre evaluación, no menos importante era captar su práctica – el contexto – que sirve para su efectucción.

El Proyecto Pedagógico del Curso de Pedagogía del Centro de Educación – CEDU, de la Universidad Federal de Alagoas, campo que nos sirvió para la investigación, contempla la evaluación en su dimensión teórica y metodológica, de forma sistemática, en la asignatura Evaluación. Así mismo, sistemáticamente, la evaluación emerge del proyecto pedagógico como norma que rige, en obediencia a la determinación legal de proceder a la evaluación periódica de desempeño de los alumnos con el objetivo de obtener su promoción y certificación. A esta segunda formalización están sometidos todos los profesores del Curso, que tienen amplia libertad para interpretarla, según sus concepciones y maneras pedagógicas.

No siendo sistemática la evaluación educacional, principalmente la que trata del aprendizaje del alumno, supera la palabra de los profesores y alumnos, sustanciando significativamente el discurso pedagógico.

Con respecto a la dimensión, eminentemente, la práctica encuentra múltiples oportunidades de concretizarse, tanto en la formalidad de los instrumentos que sirven a la atribución de notas o conceptos de los alumnos, como no sistemáticamente en las relaciones establecidas en el cotidiano del espacio escolar.

Considerando la dimensión teórica adelantamos algunas cuestiones que alertaron nuestras inquietudes: ¿Qué concepción teórica y metodológica de evaluación del aprendizaje emerge de la palabra de los profesores del Curso de Pedagogía? ¿Qué concepción teórica y metodológica de evaluación del aprendizaje es preferida en las lecturas recomendadas a los alumnos de la asignatura Evaluación? En otro sentido nos cuestionamos con relación a los instrumentos utilizados por los profesores para evaluar a sus alumnos con relación al dominio de las atribuciones en términos de contenidos, habilidades y valores en el ámbito de cada asignatura del Curso.

Como presupuesto inicial de trabajo tenemos que, a pesar de hacer un consenso sobre la importancia de consolidarse la relación teoría-práctica en la formación del profesor, en el ámbito de los contenidos, habilidades y valores trabajados en las distintas asignaturas que componen las estructuras curriculares del Curso de Pedagogía, en lo que se refiere en la práctica de evaluación, los profesores del Curso de Educación, de la UFAL, no establece una relación necesaria entre las concepciones teórico – metodológica privilegiadas en la signatura evaluación en la asignatura Evaluación y/o en los discursos que abordan la temática y las prácticas evaluativas que emplean con relación a sus alumnos. O sea, cuando se trata de evaluaciones de aprendizaje hay una separación entre el texto y el contexto en que la misma se configura.

La investigación se desdobló en tres vertientes distintas en las que buscamos rescatar en los textos y contextos evaluativos las concepciones teóricas metodológicas y las prácticas privilegiadas por los docentes. En primer lugar contemplamos en los textos seleccionados y listados en los planes de trabajo de los profesores que imparten la asignatura Evaluación, para que sean leídos y discutidos por los alumnos, llevándolos a construir un saber teórico sobre la materia. Saber éste que se traduce en prácticas docentes vueltas para los propios alumnos. En una segunda vertiente nos interesaba observar cómo se refieren a la evaluación los demás profesores del Curso, siempre entendiendo que mismo sin la obligación del dominio teórico no especializado, todo profesor es, necesariamente, un evaluador. La tercera vertiente contempló los alumnos, estudiosos de la teoría sobre evaluación y sometidos a sus prácticas.

Enfrentamos dificultades de orden ética, lo que ni siempre nos permitió cumplir con todos nuestros propósitos. Fuimos forzados a rever estrategias con la intención de minimizar procedimientos metodológicos que irían a ocasionar constreñimientos a los compañeros, optando por caminos alternativos una vez que era consenso mantener los propósitos investigativos.

Realizamos un levantamiento bibliográfico sobre la evaluación del aprendizaje en sus diferentes tendencias y concepciones, desde la década del 30 hasta nuestros días. Tendríamos respaldo para el trabajo de campo si el mismo trajera como exigencia la lectura de los planes de trabajo solicitados a los profesores de la asignatura Evaluación o recurriera a la aplicación de otras técnicas de investigación y a las necesidades de interpretación de datos recogidos a través de cuestionarios y entrevistas.

El intento de aprehensión de las formas bajo las cuales la práctica de evaluación se configura en el Curso de Pedagogía, esto es, de su contexto, nos llevó al trabajo de campo, cuyo ambiente natural fue el propio Curso de Pedagogía con sus sujetos – profesores y alumnos, con los cuales serían realizadas las entrevistas.

En la intención de aprehender el discurso de los profesores tuvimos que considerar dos dimensiones: a la de los que a ella se refieren de forma sistemática y directamente y/o a través de los textos, que traducen las concepciones teóricas que repasan a los alumnos, o sea, los que manifiestan en sus clases sobre las concepciones teóricas de evaluación, en la perspectiva de darle el tratamiento formal de contenido de una asignatura a ser impartida a sus alumnos, y la de aquellos, que siendo portadores de una formación pedagógica lidian con la evaluación en su cotidiano y de ella poseen una perspectiva teórica que se traduce en discurso siempre que sea necesario o que le sea solicitado, sin transformarlo en un contenido formalizado.

Así, concedemos, en primer lugar, la palabra a los sujetos identificados como naturales y necesarios dentro del ámbito de la investigación, o sea, los que imparten la asignatura Evaluación. Después fueron oídos los que, en todas las instancias, son también evaluadores por ser profesores. Poseen, por lo tanto, experiencia de práctica de evaluación, en consecuencia, suponemos que la misma debe reflejar una concepción de valores sobre el acto de evaluar.

Del universo considerado – profesores de los departamentos¹ del CEDU – extrajimos una muestra representativa, teniendo por base el criterio de titulación, excluyéndose aquellos que ya estaban obligatoriamente incluidos en la investigación, independientemente de la cualificación, por ser responsables por la Asignatura. De un total de 44 (cuarenta y cuatro) profesores, siendo 15 (quince) Doctores, 14 (catorce) Masteres y 15 (quince) Especialistas, obtuvimos un conjunto de 06 Doctores (38,63%), 05 Masteres (22,74%) y 06 Especialistas (38,63%) sorteados al azar para ser entrevistados. Preservamos las identidades reemplazando sus nombres por letras del alfabeto obedeciendo a una jerarquía en que las primeras corresponden a los doctores y, a partir de allí a los demás en orden alfabética natural, considerando la titulación.

Los profesores de la Asignatura, un Master y dos Especialistas, fueron identificados como **Profesor X**, **Profesor Y** y **Profesor Z**. Les fue solicitado los planes de trabajo, base para la colecta de los datos referentes a las concepciones teóricas que alimentan el discurso sobre evaluación en el Curso de Pedagogía de UFAL.

En otra dimensión -la del contexto- buscamos captarlo a través de la representación que los alumnos del Curso hacen de la práctica de evaluación de sus profesores, ya que ponderamos la imposibilidad de realizar la observación efectiva de tal práctica durante las clases. Así, recogimos datos en entrevistas realizadas con estudiantes del turno matutino que, en el año lectivo de 2001, estaban cursando la asignatura Evaluación.

Los responsables por la Asignatura Evaluación se han hecho oír a través de textos sugeridos y/o solicitados para su lectura a los alumnos del Curso y que sirven como material de apoyo pedagógico y acompañamiento de las clases. Apostamos que la selección de textos refleje la comprensión teórica que poseen sobre Evaluación y que

¹ Administración y Planificación Educacional (APE), Métodos y Técnicas de Educación(MTE) y Teorías y fundamentos de la Educación(TFE)

imparten a los alumnos, para que las consideren e puedan adoptarlas en sus futuras prácticas docentes.

El **Profesor X** nos forneció su plan de trabajo, constando en él el sumario, el contenido programático, las estrategias de enseñanza y de evaluación, así como la bibliografía utilizada. No ha distinguido el material utilizado apenas para su consulta y preparación de las clases de aquel indicado para lectura de los alumnos y de los cuales extraen conceptos que constituyen el referencial sobre evaluación para ser construido en clase.

El **Profesor Y** no ha atendido a la solicitud de presentar el plan de trabajo, pero ha declarado que utiliza las mismas fuentes bibliográficas del **Profesor X**. Probablemente, el mismo contenido programático, una vez que el sumario de una disciplina, obligatoriamente, es común a todos sus profesores, lo que no acarrea, que su desdoblamiento en términos de plan de trabajo, igualmente, lo sea. Es común, que utilicen planes de trabajo iguales, muchas veces discutidos en reuniones de los sectores de estudio. Por lo tanto, la posibilidad de que los planes del **Profesor Y** y **X** sean iguales es perfectamente justificado y aceptable.

Con respecto al **Profesor Z**, tampoco hemos tenido acceso a su plan de trabajo. Sin embargo, marcó los textos y apuntes utilizados en clase. Hemos podido constatar que, además de las obras citadas por los **Profesores X** e **Y**, que hacen uso de un referencial teórico común, diversifica con otras fuentes.

El análisis de la bibliografía presentado por los **Profesores X** e **Y** nos permite descubrir que hay una variedad de autores fechados en los años 90, predominantemente identificados como pertenecientes a la corriente de la teoría crítica de la educación, cuya presencia parece ser notable entre los educadores brasileños. Ya HOFFMANN (1993), LUCKESI (1998), ROMÃO (1999) Y DEMO (1995, 1996) están presentes con sus teorías y concepciones sobre evaluación del aprendizaje en las clases de los tres Profesores. Se identifican con la tendencia crítica en la educación y se preocupan con la resistencia a una práctica de evaluación vuelta más para los aspectos clasificatorios y de promoción de alumnos, revelando las contradicciones encontradas entre la teoría y la práctica de la evaluación opresiva por parte de algunos educadores. Defienden el empeño por parte de los profesores en avanzar hacia una concepción fundamentada en la participación efectiva del alumno en su propia evaluación.

A pesar de que los **Profesores X**, **Y** y **Z** prediquen con relación a la evaluación una perspectiva crítica, lo que permite deducir que pretenden conferir tal punto de vista a la temática de Disciplina, es difícil apuntar con gran seguridad en cuál de las teorías críticas, citadas arriba, podemos clasificar los textos analizados, es porque la clasificación presentada está fechada, no incluyendo otros autores que defiendan tendencias que avancen para perspectivas más actuales. Dan preferencia a la lectura de autores nacionales, a pesar de la influencia de autores extranjeros entre los educadores brasileños.

A pesar de tal constatación, la lectura de algunos de los textos seleccionados permite identificar una inclinación por parte de los **Profesores** para buscar desarrollar con los alumnos la comprensión de una concepción de evaluación con perspectiva crítico-transformadora, trayendo un abordaje más próximo a una propuesta constructivista de aprendizaje, esto es, buscando formar:

Un educador que se preocupe con que su práctica educacional esté vuelta para la transformación, no podrá actuar inconsciente e irreflexivamente. Cada paso de su acción

deberá estar marcado por una decisión clara y explícita de lo que se está haciendo y para donde posiblemente esté encaminando los resultados de su acción. La evaluación, en este contexto, no podrá ser una acción mecánica. Al contrario, tendrá que ser una actividad racionalmente definida, dentro de un encaminamiento político y decisorio a favor de la incumbencia de todos para la participación democrática de la vida social. LICKESI (1998; 46)

...la lectura oblicua de los textos deja entrever que el objetivo de los **Profesores X e Y** es el de llevar a los alumnos a identificar los presupuestos de la evaluación del aprendizaje, así como dirigirla y ubicarla dentro de las corrientes teóricas y metodológicas que prevalecen, hoy, en el pensamiento educacional y en el discurso de los profesores.

El diagnóstico se construye por un sondeo, proyección y retrospectión de la situación de desarrollo del alumno, dándole elementos para verificar lo que aprendió y cómo lo aprendió. Es una etapa del proceso educacional que tiene como objeto verificar en qué medida los conocimientos anteriores ocurrieron y lo que es necesario planear para solucionar las dificultades encontradas. SANT'ANNA (1995; 33)

Tal concepción, requiere del profesor el acompañamiento de todo el proceso de aprendizaje, dinamizando oportunidades de acción-reflexión, con el objeto de diagnosticar e incluirlo en el curso de un aprendizaje satisfactorio.

Ateniéndonos al análisis del referencial bibliográfico utilizado por el **Profesor Z** nos damos cuenta que él enfatiza en sus clases una concepción de evaluación diagnóstica y emancipadora, con referencia a autores como HOFFMANN y SAUL: *"La evaluación emancipadora se caracteriza por ser un proceso de descripción, análisis y crítica de una realidad dada, con el objeto de transformarla."* (1998; 61)

Nos damos cuenta que los **Profesores** no avanzaron para contemplar tendencias más recientes, que apuntan al hecho de proponer una práctica de evaluación más allá de aquella reconocida como la de diagnóstico, ni para hacer su crítica:

La evaluación precede a la acción de formación. Se habla entonces de evaluación pronosticadora y, más raramente hoy en día, de diagnóstico, pues se ha comprendido que toda evaluación podía ser de diagnóstico, en la medida que identifica ciertas características del aprendiz y hace un balance, ciertamente más o menos profundo, de sus puntos fuertes y débiles. HADJI (2001; 39).

Ni por eso, sin embargo, dejan de trabajar con sus alumnos en clase, textos retirados de periódicos que contienen artículos actuales sobre la temática.

El **Profesor Z** recurre, también a otros que no tratan específicamente de la Evaluación, pero están relacionados a ella. Discute, con perspectiva política, la evaluación del aprendizaje, siendo que ésta se configura en los sistemas provinciales y municipales de educación de Alagoas y Maceió, respectivamente. *Art. 2º - la evaluación del aprendizaje abarca un proceso sistemático, integral y continuo de análisis cualitativa del proceso de construcción / apropiación de conocimientos por parte de los alumnos²... ésta es una propuesta emancipadora, es decir, busca la transformación de la realidad...³* Los ubica,

² Ayuntamiento Municipal de Maceió, SEMED, Resolución n.33/96.

³ Alagoas, Secretaría de Educación Y Deportes. Documento Proyecto Nordeste.

por lo tanto, relacionados a la concepción teórica y metodológica que rige la práctica de evaluación explícita en la política educacional de la realidad pedagógica que les resulta más próxima y en la cual ya están o serán incluidos como profesores. Identifica y compara las concepciones de evaluación clasificadas como positivistas e histórico-críticas, así como conduce a la reflexión para la consecuencia de ellas sobre los alumnos.

Con respecto a los profesores que no imparten la Disciplina, los resultados no se refieren a la totalidad de las muestras inscriptas en el universo, sino a aquellos que nos dieron entrevistas, ya que ni todos los encuentros combinados fueron realizados.

El **Profesor F** demuestra tener conocimiento de las nuevas tendencias de evaluación que la favorecen como siendo procesal, *"es un proceso continuo constante como indicador de cómo el alumno está aprendiendo o no..."* Entra en contradicción, no obstante, al referirse a la práctica de evaluación de una forma que podemos caracterizar como tradicional, ya que valora en la prueba su aspecto perverso, o sea, el de someter al alumno a una situación de control autoritario: *"...bendita prueba porque el alumno se acostumbra a no hacerla y después..."* Suponemos, por lo tanto, que realice una prueba como forma de obligar al alumno a determinaciones impositivas, como es común encontrar respaldo en el positivismo técnico de los seguidores de TYLER. (apud ABRAMOWICZ, 1996), cuya influencia, todavía es relevante, aunque admitamos la presencia de un discurso de perspectiva más crítica de evaluación.

El **Profesor I**, aunque intentando justificar el uso de instrumentos de evaluación como "pruebas", lo que sería contrario en principio, pero no necesariamente, un tipo de evaluación centrada en el acompañamiento del desarrollo del alumno, defiende una evaluación del tipo emancipadora resaltando *"... la educación como un proceso de construcción de conocimiento..."*

SAUL (1988; 59) contempla los principios adyacentes a una evaluación emancipadora: emancipación, decisión democrática, transformación y crítica educativa. En este sentido, *"...la evaluación emancipadora tiene dos objetivos básicos: iluminar el camino de la transformación y beneficiar las audiencias en el sentido de hacerlas auto determinantes."* (P.61). Y todavía pregona que: *Los métodos de evaluación previsto por este paradigma que se ubica entre aquellos de abordaje cualitativo, se caracterizan por métodos dialógicos y participantes; predomina el uso de entrevistas libres, debates, análisis documental. No son despreciados los datos cuantitativos.* (P.63)

Observamos que el concepto referido arriba se encuentra intrínseco a lo dicho por el **Profesor I** cuando resalta que *"...uno no puede pensar en evaluación como un instrumento de suma ni de cantidad. Creo que la evaluación debe ser un proceso donde profesores y alumnos observan su desempeño en clase no cuantitativo pero cuantitativo y cualitativo..."*

Aún dentro del concepto explicitado por SAUR, notamos la influencia de las ideas emancipadoras superando el discurso del **Profesor C**, principalmente, al ampliar la perspectiva de la evaluación del aprendizaje para notarla como retroactiva sobre los propios sujetos...

...es un proceso permanente, continuo, permanente y sistemático que empieza desde el momento del primer contacto, que se da con los alumnos cuando uno está conociendo el perfil del grupo, haciendo el diagnostico y termina con un hasta luego, que le vaya bien y siga estudiando. Para mí todo ese proceso es de evaluación. Tanto yo estoy evaluando a los alumnos como ellos a mí. Como ellos se están evaluando, cuando ellos me evalúan. Al

final no hay comienzo ni fin. Es un proceso permanente ...es un proceso de diagnostico, de acompañamiento y de control, también, de toda la relación profesor / alumno y el trabajo con contenido con los conocimientos que están superando toda la práctica pedagógica...

El discurso del **Profesor B** refuerza tal perspectiva, que ve en el evaluador la función de coordinar y orientar las acciones de trabajo de evaluación y que *...consiste en causar situaciones y/o proponer una tarea que favorezca el diálogo, la discusión, la búsqueda y el análisis crítico sobre el funcionamiento real de una palabra la acción siguiente es de estimular la iniciativa del grupo en la reformulación y reconducción del programa*". (Ib; 63).

Esta postura demuestra en el relato lo que el **Profesor B** hace de su práctica docente, al pedirles a los alumnos que rescriban un texto construyéndolo *"...Basado en aquello que ya has visto sólo que tendrías una introducción propia y una conclusión propia entonces esto es lo que hace con que el alumno vaya construyendo o, esto ya es su proceso de evaluación, entonces es así que uno hace esto ya es su proceso de evaluación, entonces es así que uno lo hace..."* Consigue de esta forma relacionar aprendizaje con evaluación en perspectiva constructivista.

El **Profesor A** destaca en sus palabras la obligación de atribuir nota cuando prefiere conceptos: *"bueno, yo atribuyo una nota porque es el reglamento de la universidad, que exige que se atribuya nota. Si no se exigiera, yo no les atribuiría una nota a los alumnos. Yo les atribuiría conceptos..."* En la atribución de conceptos estaría expresando la observación del desempeño del alumno en una realidad dada concreta correspondiente a un aprendizaje realizado, o sea, sería necesario que el alumno tuviera oportunidad de demostrar que tiene dominio de una situación problema propuesta para que él la solucione, lo que implicaría en la adopción de una perspectiva de aprendizaje problemática por parte del profesor.

El **Profesor H** deja entrever en sus palabras las ideas concernientes a una evaluación del tipo evaluadora, que se revela a partir de una postura pedagógica que respeta el saber elaborado por el alumno como propone HOFFMANN (1993) *"...la acción de evaluación mediadora se desarrolla en beneficio del educando y se da fundamentalmente por la proximidad en entre quien educa y quien es educado."* (P.180)

Ante esta concepción, el **Profesor H** elabora consideraciones: *"... calidad sobre los datos significativos referentes al aprendizaje del alumno, sirve para una análisis y para tomar una posición tanto por parte del profesor, como del alumno..."*, lo que nos permite reafirmar que, por lo menos en términos teóricos postule una postura emancipadora sobre la evaluación.

Transcribiendo lo dicho por el **Profesor D** observamos que él mismo afirma que la evaluación ocurre procesal, por el acompañamiento del desarrollo de los alumnos a través de varias actividades, de forma puntual, a través de una prueba o trabajo que mida la capacidad de comprensión de forma más objetiva. Defiende la prueba como *"instrumento tal vez un poco más objetivo para evaluar cuanto aquel alumno está consiguiendo apropiarse."* Su argumento se fundamenta en función del lugar que la misma ocupa en la vida de los individuos: *"... las personas confunden. ¡Ah! Pero usted es un profesor constructivista, ¿y la prueba?. Sí, no tiene nada que ver una cosa con la otra porque la prueba es una situación de aprendizaje. Por ejemplo cuando él está en la clase con los niños ...con los alumnos en algún momento de su vida, ellos van a hacer prueba."* No

descarta, sin embargo, que el profesor apreciaciones cualitativas, tal como encontramos respaldo en HOFFMANN (1993) para quien el profesor debe realizar *“un trabajo de acompañamiento desarrollado por el profesor a lo largo del proceso, una acción de evaluación mediadora que pase de evaluación a la reflexión teórica y al encaminamiento.”* (P.133)

Dentro de la concepción teórica citada arriba por HOFFMANN, se nota que para el **Profesor E** la evaluación es *“un proceso para acompañar, esto quiere decir, qué tipo de trabajo estoy haciendo, cuál es la repercusión de mi trabajo, cómo es que el grupo está acompañando, cómo es que el alumno está avanzando ... el alumno también precisa colocarse en este proceso...”*

Llama la tensión criticando, una realidad vivida por los alumnos, en la que el educador suele colocar todos los educandos en el mismo nivel estableciendo *“metas para que todos lleven como si todos fueran iguales, como si todos se desarrollaran de la misma manera, ...”* ...cuando, HOFFMANN afirma que si *“...concebimos el aprendizaje como la sucesión de adquisiciones constantes y dependientes de la oportunidad que en medio le ofrece, asumimos el compromiso ante las diferencias individuales de los alumnos...”* (P.54). En el discurso del **Profesor G** sobresale una evaluación diagnóstica cuando el mismo relata que adopta *“...la concepción de evaluación como acompañamiento de proceso y de producto...”*, con miras a una evaluación *“...vista más en la perspectiva del diagnóstico, de la función diagnóstica de la evaluación y no la simple clasificación.* Recuperamos en sus palabras la concepción de evaluación diagnóstica de LUCKESI (1995) que clasifica la

...evaluación, como acto diagnóstico, tiene por objeto la inclusión y no la exclusión; la inclusión y no la selección (que obligatoriamente nos lleva a la exclusión). El diagnóstico tiene por objeto aquilatar cosas como actos, situaciones, personas, teniendo en vista tomar decisiones en el sentido de crear condiciones para la obtención de una mayor satisfacción de aquello que se esté buscando o construyendo.” (P.173)

La dificultad de retractar el contexto fue apuntada y discutida exhaustivamente por el grupo de estudio. En busca de un camino alternativo optamos por dar voz a los alumnos, sujetos de las prácticas de los profesores solicitándoles que describieran las formas por las cuales eran evaluados. Reconocemos cierta facilidad con respecto al contraste de nuestro objeto de investigación, sin embargo pudimos constatar otros datos referentes a la formación de los alumnos que no constaban en nuestros propósitos mediatos, tales como la falta de actitud científica en la construcción de algunos conceptos fundamentales para la formación del profesor.

De los alumnos oímos reclamaciones con respecto a la cobranza por los profesores, de responsabilidad por parte de los alumnos referentes a las tareas...*“el discurso de la gran mayoría tiene aspecto constructivista, pero en la práctica nos damos cuenta que no ocurre, los profesores imponen que las actividades sean entregadas en fecha, horario determinado por ellos.”*

Acerca del aspecto que nos interesa, despunta una vez más la discrepancia entre el discurso y la práctica del profesor, fácilmente notada por los alumnos que exigen que la evaluación haga *“parte del cotidiano escolar, pero los profesores, muchas veces encaran como momentos decisivos para evaluar al alumno a través de pruebas”*.

Por su vez, considerando que con relación a las concepciones de evaluación predomine un discurso de evaluación formativa y constructivista, a los alumnos les gustaría que la

misma *"fuera mucho más que una nota, o sea, una construcción de conocimientos que adquiriré durante el Curso*. No podemos dejar de registrar también, la falta de claridad teórica sobre la cuestión del aprendizaje expresada en la palabra del estudiante, que se confunde en sus argumentos al defender en constructivismo como postura deseable para concepción del conocimiento.

Queda en evidencia que los instrumentos y criterios de evaluación utilizados por los profesores no les agradan a los alumnos y necesitan ser revisados para adecuarse al discurso. *"...muchas, el profesor nos manda a hacer seminarios que duran un mes o más y enseguida toma prueba con todos los asuntos abordados."* Critican también, la metodología de los profesores, apuntando sugerencias de cómo podrían ser evaluados: *"... me siento angustiada cuando el profesor nos entrega textos no trabajados para que hagamos reseñas críticas. ¿Por qué no trabajar antes el texto?"* *"...siento falta de dinámicas en el área de la psicopedagogía pues es una disciplina muy amplia, excelente hasta para que seamos evaluados con esas dinámicas".* *"Tras terminar el tema me gustaría que hubiera una socialización del contenido que facilitaría el aprendizaje y también serviría para que el profesor haga un diagnóstico... no quiero apenas conocer las visiones las concepciones los análisis de los textos estudiados sino que quiero saber, tener condiciones de construir mis concepciones."*

Por otro lado reconocen que algunos profesores ofrecen oportunidades para que puedan demostrar los conocimientos adquiridos a través de trabajos en grupos, seminarios, debates, donde es hecho un diagnóstico, por parte del profesor, que resulta en evaluación.

No fue posible ir a todos los sujetos seleccionados para la investigación lo que nos obligó a rehacerla para garantizar, por lo menos, que todas las categorías estuvieran representadas. El material que fuimos capaces de procesar, sin embargo, ya es revelador de algunas evidencias importantes y sobre él arriesgamos algunas consideraciones sin carácter conclusivo.

Sentimos que los profesores de modo general notan la necesidad de adecuarse y de providenciar junto a los estudiantes de Pedagogía una alineación frente a las tendencias teóricas – metodológicas más actuales, adaptando al discurso lo que se propone, como concepción de evaluación, porque son docentes de un curso de formación de profesores cuya pertinencia en nuestra realidad está siendo muy cuestionada. Busca, por otro lado estar atentos a las exigencias que la sociedad le impone a la escuela. Por lo tanto repensar los principios teóricos que han regido los modelos de evaluación adoptados en las escuelas y que han marcado por el elitismo nuestra educación. Trae, pues, como preocupación buscar nuevas formas de promover el aprendizaje, consecuentemente la evaluación, de tal modo que no apenas democratice la escuela sino que la convierta en agente fundamental de inclusión económica y social.

Podemos, afirmar Profesores del Curso de Pedagogía del CEDU/UFAL dominan un discurso articulado con las concepciones teóricas de evaluación lo que revela que, por más que no sean directamente responsables por el tratamiento de la temática de preocupan con la cuestión. No hay diferencias notables entre los dichos de los demás Profesores y de aquellos responsables por la Disciplina, lo que en sí revela un aspecto positivo con relación al interés del cuerpo docente del Curso de mantenerse actualizado con el estado del arte del conocimiento pedagógico. Así es posible pinzar del discurso de los profesores del CEDU, ideas y conceptos contenidos en los textos, objetos de estudios de los alumnos del curso.

Con respecto al análisis de los textos comunes a los Profesores de Asignatura presuponemos que consideren la importancia de resaltar junto a los alumnos una postura emancipadora de evaluación, por otorgarle a la misma las condiciones necesarias a la formación del educador, como un agente de transformación social. En este sentido, avanzaron en la adopción de lecturas que permiten agregar a sus palabras las teorías críticas de evaluación que se sostienen en la concepción de que la misma es parte integrante de un proceso de crecimiento del individuo en busca de la construcción de su conocimiento y del alcance de su emancipación, como sujeto transformador de la realidad social.

Con este objetivo, los profesores que imparten la Asignatura Evaluación en general, intentan enriquecer el material utilizado en sus clases trabajando sobre la variedad de textos y autores que componen la masa crítica sobre evaluación, con el objeto de desarrollar junto con sus alumnos una nueva orientación para la práctica de evaluación escolar, definiendo o redefiniendo los rumbos de su acción pedagógica. Sabemos que ella no es neutra. Debe, así asumir una postura clara y explícita que oriente la práctica docente en la planificación y en la ejecución de las situaciones de evaluación el aprendizaje de forma que sea siempre a favor de una democratización de la educación.

Una postura diferente, sin embargo, surge de la representación que los alumnos hacen de la práctica pedagógica de sus profesores, lo que comprueba nuestra hipótesis de trabajo. Aunque con toda precaución lo que verificamos hasta el momento nos permite creer en la existencia de una contradicción entre el discurso articulado acerca de teorías críticas sobre evaluación que defiende en la construcción y la emancipación del sujeto a través de un proceso de aprendizaje que incluya la evaluación como un momento privilegiado de crecimiento y formación de individuo, y una práctica que, todavía, resulta clasificatoria y controladora, contribuyendo para su exclusión social. Más grave, todavía es constatar que parece que los Profesores, no toman conciencia de esta contradicción entre el *texto* y *contexto*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICW, Mere (1996). **Avaliando a avaliação da aprendizagem**. São Paulo, Lúmen. Evaluando la evaluación del aprendizaje.
- ALAGOAS, SEE/AL. (1995). **Construindo uma proposta avaliativa**. Projeto EBNe, Maceió. Construyendo una propuesta de evaluación.
- DEDRESBITERIS, L. (1999). **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo, Ed. SENAC. Evaluación educacional en tres actos.
- DEMO, P. (1995). **Avaliação qualitativa**. 5 ed. Campinas, SP, Autores Associados. Evaluación cualitativa.
- ESTEBAN, M T. (1999). **Avaliação no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro, DP&A. Evaluación en el cotidiano escolar.
- HADJI, C. A. (2001). **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed. La evaluación desmitificada.
- HOFFMANN, J. (1993). **Avaliação mediadora**. Porto Alegre, Educação e Realidade. Evaluación mediadora.
- LUCKESI, C C. (1998). **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez. Evaluación del aprendizaje escolar.
- SANT'ANNA, I. M. (1995). **Por que avaliar? Como avaliar?**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995. ¿Por qué evaluar? ¿Cómo evaluar?
- SAUL, A M. (1988). **Avaliação emancipatória**. São Paulo, Cortez. Evaluación emancipadora.
- SOUSA, C P de.(1998). **Descrição de uma trajetória na/da avaliação. Sistemas de avaliação educacional. Caderno Idéias. 30**. São Paulo, FDE, Diretoria de Projetos Especiais. Descripción de una trayectoria en/de la evaluación. *Sistemas de evaluación educacional*.