

Evaluación de la educación básica

De las informaciones existentes en el interior de las escuelas

BENIGNA MARIA DE FREITAS VILLAS BOAS*

RESUMEN: El texto muestra la dificultad de los profesores para evaluar y los aspectos que afirman precisar comprender. El entrelazamiento de esa percepción con informaciones sobre la evaluación, en la escuela, pone en destaque las pruebas, la participación de los padres, en el proceso y la comprensión de la evaluación asociada a la competición.

Palabras clave: Evaluación. Educación básica. Pruebas. participación de padres. Evaluación asociada a la competición.

Percepciones de profesores sobre evaluación

Enfrentadas por profesores para evaluar, así como los aspectos de la evaluación que ellos necesitan comprender, son informaciones que costumbre solicitar, por escrito, a docentes de la red pública de enseñanza del Distrito Federal - DF - cuando nos encontramos. Esos momentos son propicios a la obtención de sus percepciones, porque ellos responden sólo a dos preguntas, durante el evento, cuando puestos en situación de reflexión, sobre su práctica y sus necesidades. El punto de partida de este texto es la presentación de esas informaciones para que, en seguida, sean descritos resultados de búsquedas sobre evaluación, conducidas dentro de escuelas. La articulación de esas dos fuentes de información - las ofrecidas directamente por profesores y las construidas por medio de búsquedas- posibilita la comprensión del escenario evaluativo, en escuelas. Tantas son las dificultades presentadas que las agrupé por tema y sin repetición, como sigue.

Dificultades imputadas a los alumnos: "dar oportunidad para que los alumnos tengas "voz", es decir: participen, efectivamente, del proceso evaluativo" (coordinadora pedagógica);

* Doctora en Educación. Profesora de la Universidad de Brasília (UnB), coordena o grupo de Investigación, Evaluación y Organización del Trabajo Pedagógico - <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br>. Brasília/DF - Brasil. E-mail: <mbboas@terra.com.br>.

“falta de interés de los alumnos”; “lo que evaluar, ya que nuestros alumnos no tienen interés algún, sin motivación para estudiar”; “el alumno se recusa a rehacer las actividades”; “falta de compromiso del alumno, su descaso y hasta la falta de estructura familiar”; “falta de puntualidad, de asiduidad y realización de trabajos”; “problemas familiares”.

Dificultades referentes a la concepción de evaluación: "evaluar el alumno sin punirlo, excluirlo"; "interconectar la evaluación cualitativa con la cuantitativa"; "desvincular la evaluación de la prueba. Por más que se hable en evaluación formativa, los profesores, alumnos y padres están presos a la prueba. ¿Cómo hacer si no hay otros recursos pedagógicos disponibles y si no hay concientización del profesor?" (Coordinadora); "presión por nota"; "definir lo que es evaluar"; "exigencia de la evaluación selectiva de los alumnos (pruebas de admisión, concursos, etc.)"; "los profesores confunden evaluación formativa con evaluación informal" (coordinadora pedagógica); "romper con el estándar de evaluación clasificatoria".

Dificultad referente a las condiciones de trabajo de la escuela: cantidad expresiva de profesores de la educación básica apuntó el gran número de alumnos en la clase, como obstáculo al desarrollo de la evaluación formativa. En parte, ellos tienen razón. La evaluación formativa requiere comprometimiento del profesor, con referencia al aprendizaje de los alumnos. No en tanto, cabe pensar: evaluar de forma clasificatoria, también es un acto que exige bastante trabajo. He sugerido a los profesores con quien me encuentro, que utilicen los aspectos de la evaluación formativa, que se adapten a su contexto de trabajo, para que construyan, gradualmente, el proceso que promueva los aprendizajes de todos. Un ejemplo simple: usar los resultados de una prueba o de otro procedimiento evaluativo para identificar lo que los alumnos aprendieron y lo que no aprendieron para promover las intervenciones necesarias. Otra posibilidad, que contesta una de las dificultades mencionadas, es el uso adecuado de la evaluación informal. Según Freitas et al (2009, p. 27), esta es la parte más dramática y relevante de la evaluación, porque por este medio, los alumnos no perciben que están siendo juzgados. Esos juicios son impenetrables, consideran los autores, y "regulan las relaciones, tanto del profesor para con el alumno, cuanto del alumno para con el profesor" (p. 27). Los mismos autores explican que los profesores tienden a tratar sus alumnos, de acuerdo con los juicios formados sobre ellos, lo que puede conducir al fracaso o al éxito. La oferta o no de acciones pedagógicas, orientadas a la conquista del aprendizaje puede guiarse por esos juicios formados a lo largo de la convivencia escolar. Freitas et al (p. 28) concluyen que ese proceso se dá de forma encubierta, sin que haya evaluación formal. Eso no significa que la evaluación informal sea siempre inaceptable: como está presente en todos los momentos y espacios escolares, debe ser comprendida y practicada, de forma ética e incentivadora, sin desmerecer el imagen del alumno y sin exponerlo a situaciones humillantes, como la creación de rótulos y de sobrenombres. Ese ya es un buen inicio para la adopción de la evaluación formativa. Profesores que practican la evaluación informal, negativamente, inspiran sus alumnos a tener la misma actitud entre ellos, lo que contesta una de las dificultades presentadas: "evaluar sin clasificar/rotular los

alumnos pues, a partir del momento que separen los grupos de trabajo y se tienen las actividades diferenciadas, los propios alumnos empiezan a diferenciarse: ese grupo no sabe de nada. Me gustaría de saber contornar ese problema". Realmente es un problema que puede partir del profesor. Quien afirmó enfrentar esta situación, tal vez esté refiriéndose a la evaluación formativa, que hace uso de la modalidad informal, negativamente.

Dificultades referentes a la dimensión técnica de la evaluación: "elegir instrumentos"; "elaboración de instrumentos"; "evaluar, de forma diferenciada, cada alumno para atender sus necesidades específicas, en una clase con 35 alumnos"; "desconocimiento de procesos evaluativos (supervisora pedagógica)"; "falta de formación adecuada de los profesores. Ellos evalúan como fueran evaluados cuando estudiantes" (supervisora); "ejemplos de buenas prácticas"; "¿cómo evaluar, en un grupo con distintos niveles de aprendizaje, sin ser injusto?"; "dificultad de hacer autoevaluación con alumnos pequeños" (profesor de 1º año); "instrumentos de evaluación que ofrezcan placer a los alumnos"; "como promover momentos de autoevaluación, con alumnos de 2º año"; "como evaluar, en la educación infantil"; "¿debo sustituir la nota bimestral por la de la recuperación continua?"; "evaluar de forma diferente, considerando las particularidades de cada alumno"; "¿cómo usar la evaluación para mejorar el trabajo del profesor y del alumno?" (Directora de una escuela); "¿cual el mejor instrumento de evaluación?"; "¿cuál es más importante: la evaluación formal o la informal?".

Dificultades referentes a los padres/responsables: las dificultades apuntaron la ausencia de la participación de la familia, en la vida escolar del alumno.

El análisis de las percepciones de los profesores, en su conjunto, nos lleva a concluir que todas las dificultades resultan del entendimiento inadecuado o incompleto del proceso evaluativo desarrollado en las escuelas. Un ejemplo significativo de eso es la gran lista de dificultades referentes a la dimensión técnica. La forma de evaluar fue la mayor de las dificultades apuntadas por los profesores con quien me encontré. Tal vez ellos todavía no comprendan que el "como" depende de la concepción de evaluación por ellos incorporada. "Atreverse, cambiar, buscar nuevas formas de evaluar" fue la dificultad sentida por un profesor y que puede expresar el sentimiento de los demás. Abandonar la evaluación clasificatoria y practicar la formativa no pasa repentinamente: "creo que, antes de todo, el profesor debe estudiar, conocer lo que es evaluación formativa, para después, ponerla en práctica" (coordinadora pedagógica). Esta educadora defiende la necesidad de la fundamentación teórica. Agregó: los estudios deberán acompañar la práctica pedagógica de cada profesor para que él construya el proceso evaluativo integrado al contexto de la escuela.

Las dificultades abajo merecen atención especial:

- "¿Cómo evaluar niños en su primer año de escolaridad? ¿Por la escrita o por su interés por el aprendizaje?" (Profesora del 1º año de la enseñanza fundamental). Esta pregunta nos conduce a reflexionar sobre lo que los futuros profesores aprenden sobre evaluación, en sus cursos de formación.

- "En escuela pídese hacer la evaluación formativa, no en tanto, tenemos que preparar los alumnos para enfrentar evaluaciones cuantitativas en las pruebas de admisión, concursos públicos y selección en empresas. Además de la cobranza de la dirección de la escuela por resultados"; "la sociedad es capitalista, ¿sí el alumno no es cobrado por esa lógica, no estará siendo perjudicado? Pues no conseguirá competir y acabará a la margen, en subempleos".

La evaluación practicada en las escuelas ha sido confundida con competición y con las pruebas de admisión y de concursos. En el caso de la competición, cabe destacar que la escuela cumple el rol democrático de contribuir para la conquista de aprendizajes por parte de todos los alumnos. La palabra clave del trabajo escolar es aprendizaje y no, competición. Por ese motivo no le cabe tener alumnos destaque, clasificar los alumnos de ninguna forma ni promover premiaciones. Ya las pruebas de admisión y los concursos son selectivos y clasificatorios. ¿Alguién en ya observó una universidad convocar los reprobados, en su prueba de admisión, para les "enseñar" lo que demostraron no haber aprendido? ¿Y en los procesos selectivos de los concursos? Eso no sucede porque son situaciones de prueba, de selección y clasificación y no de proceso evaluativo. Este es desarrollado por instituciones educacionales. Esa es la diferencia entre la evaluación realizada en las escuelas, incluso como de educación superior, y las pruebas de admisión y concursos que, por su naturaleza, no constituyen evaluación. Freitas et al (2009, p. 48) nos enseñan que evaluar no es medir, una vez que medir solamente propicia un dato. "Evaluar es pensar sobre el dato, direccionado al futuro", complementan los autores. La evaluación en la escuela se compromete con la organización del trabajo pedagógico.

Es positivo el hecho de que los profesores sepan identificar sus dificultades, cuanto a la evaluación y desearan "contornar los problemas", como fue afirmado. Eso parece demostrar que ellos reflexionan sobre el tema.

"La evaluación diferente de la bendita prueba" fue uno de los aspectos apuntados entre los que necesitan de más comprensión por profesores. Además de las centenas de profesores con quien dialogué, en los últimos dos años, haber sido pródigos, en la presentación de las dificultades enfrentadas para evaluar, ellos también expusieron sus necesidades, lo que evidencia su interés por el tema. Ellos enumeraron los siguientes aspectos: "en especial la prueba, pues esta, muchas veces sucede para reprobar y no aprobar"; "fundamentación teórica" (profesor de la enseñanza media); "evaluación interdisciplinar"; "evaluar sin pensar en notas"; "¿para qué evaluar?"; "criterios de evaluación"; "evaluación como proceso continuo"; "como no ser injusta con los alumnos"; "la forma de ver la evaluación como algo que auxilia el trabajo en clase"; "acabar con la política de que no puede haber reprobaciones"; "conocer y practicar la evaluación formativa"; "como abandonar los aspectos selectivos y clasificatorios"; "participación de los alumnos, en el proceso de evaluación como elemento y no como objeto".

Estos aspectos merecen reflexión. Los profesores quieren rechazar la evaluación clasificatoria y adelantar la formativa. Esteban (2003, p. 15) nos ayuda a comprender que la evaluación clasificatoria relacionase a las ideas de mérito, juicio, punición y recompensa, exigiendo la distancia entre profesores y alumnos y entre alumnos. En ese proceso, "el profesor torna el otro elemento de la relación un objeto de conocimiento, interrumpiendo las relaciones intersubjetivas - tejidas por el diálogo que conecta las actividades escolares - y transformándolas". Para obtener lo que desea, el profesor se acerca de medios que garanticen resultados "verdaderos, objetivos, fidedignos, que expliciten el real valor de cada uno de los alumnos y alumnas, los cuales, clasificados y jerarquizados, tendrán las recompensas, puniciones o los tratamientos adecuados a cada caso". La evaluación clasificatoria produce el distanciamiento entre el elemento que conoce y evalúa, representado por el profesor, y el objeto del conocimiento, representado pelo alumno que está siendo evaluado, concluye Esteban (p. 16). Esta é una evaluación que aísla los elementos, dificulta el diálogo, reduce los espacios de solidaridad y de cooperación y estimula la competición, completa la autora.

A los profesores que tuvieron el coraje de exponer sus dificultades, ofrezco la siguiente reflexión de Esteban (2003, p. 33): "evaluación viene marcando, exponiendo, clasificando y excluyendo los alumnos y alunas que no aprenden, los profesores y maestras que no enseñan, las familias que no colaboran, los empleados que no tienen competencia". Esta evaluación no condice con el trabajo de la escuela que pretende promover los aprendizajes de todos los alumnos, de sus profesores y su propio desarrollo.

Los documentos orientadores del trabajo pedagógico de las escuelas de la red pública de enseñanza del DF (Distrito Federal), declaran su compromiso con la evaluación formativa. Muchas acciones están en curso, como el desarrollo de proyectos de intervención, tan luego son constatadas necesidades de aprendizaje. Pero, ese es un proceso lento, porque todavía hay profesores que dudan de la seriedad y rigor de esa evaluación diciendo: "¿no queda todo muy fácil para el alumno?". Un largo camino todavía necesitará ser recorrido para que la escuela deje de ser punitiva, amenazadora y selectiva y crie mecanismos que garantan el aprendizaje de todos.

Dinámica evaluativa de las escuelas

Para entender como las escuelas tratan la evaluación, seleccioné cuatro disertaciones construidas bajo mi orientación en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad de Brasília. La justificativa para la escuela fue en función de las investigaciones haber sido hechas em escuelas de la red pública de enseñanza del DF y de sus resultados ser aproximados de las percepciones de profesores de la misma localidad.

Araújo (2009) desarrolló un estudio para analizar la evaluación en la escuela. Son muchos los estudios sobre evaluación, en clase. Araújo quiso identificar y analizar las prácticas evaluativas, en la escuela como un todo.

Para eso, ella observó todos los momentos donde la evaluación estuvo presente y entrevistó la directora, profesores y alumnos. La investigadora destacó como momentos significativos de desarrollo de la evaluación en la escuela, el consejo de clase, la coordinación pedagógica y las reuniones con los padres.

Cuanto al consejo de clase, ella observó que el mismo no tenía como prioridad el aprendizaje de los niños, pero, sí, sus actitudes y comportamientos. Los consejos realizados a lo largo del año fueron organizados por series, con la participación de la profesora encargada de cada grupo. Aquel del mes de noviembre presentó un formato distinto. La directora justificó el cambio:

"Antes uno escuchaba cada serie, reunía la 1ª serie, la 2ª, la 3ª, la 4ª serie, y con la caída del IDEB, yo revertí ese sistema de evaluar nuestros alumnos. ¿Cómo? Yo junté todas las series. Porque el profesor que hoy está con la 3ª serie, el año que viene, puede estar con el 1º año, el profesor que está con el 1º año hoy, año que viene, puede estar con la 4ª serie. Entonces, ese problema es de todos de la escuela".

La directora explicó al equipo pedagógico que, "a partir de la caída del IDEB, algunas acciones serían retomadas y, entre ellas, el consejo de clase pasaría a ser participativo para que todos fuesen responsables por los estudiantes, en la escuela". La investigadora analiza: "¿será que la escuela necesita recibir resultados de indicadores externos, para percibir las dificultades y necesidades de los niños?" Según Araújo, más que buscar soluciones, la directora tenía como objetivo responsabilizar los profesores, por el bajo resultado de los alumnos.

La coordinación pedagógica, creada para ofrecer a los profesores un momento de reflexión colectiva, sobre el trabajo pedagógico de cada grupo/clase y de toda la escuela, no atendía ese propósito. Todo el tiempo era usado para planificación de las actividades. No se desarrollaban estudios, en ese momento. Por lo tanto, la evaluación no recibió atención. Durante el mes en que se planificaba la ejecución de la festa "junina", el énfasis de las discusiones fue la venta de billete de sorteo/rifas. La investigadora afirma que la palabra más pronunciada era "competición". Ese hecho, lúdico y despretensioso, a la primera vista, puede asociarse a los aspectos competitivos que constumbran estar presentes, en la evaluación.

Nas reuniões com os pais de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, o tema avaliação não foi tratado diretamente. Nos diversos encontros, ele esteve presente por meio dos seguintes aspectos: dever de casa, sondagem e reforço escolar. Na reunião em que este último foi abordado, e como último item de pauta, a professora explicou aos pais os níveis da psicogênese, por ela adotados: "Se a gente fosse usar a linguagem antiga, da nossa época, seria como fraco, os pré-silábicos, regular, os silábicos e silábicos alfabéticos

e ótimo, os alfabéticos". Talvez os pais tenham compreendido que seus filhos naquela escola eram tratados como fracos, regulares e ótimos. A reunião prosseguiu com cada pai/mãe presente perguntandel à profesora em qual das classificações seu filho se encaixava.

En las reuniones con los padres de una clase de 1º año de la enseñanza fundamental, el tema evaluación no fue tratado, directamente. En los distintos encuentros, estuvo presente por medio de los siguientes aspectos: tarea de casa, sondaje y refuerzo escolar. En la reunión, donde este último fue abordado (evaluación), y como último ítem de pauta, la profesora explicó a los padres los niveles de psicogénesis, por ella adoptados: "Si uno fuera usar el lenguaje antiguo, de nuestra época, sería como bajo rendimiento, los presilábicos, regular, los silábicos y silábicos alfabéticos y óptimo, los alfabéticos". La reunión prosiguió con cada padre/madre presente, preguntando a la profesora, en cual de las clasificaciones su hijo estaba.

Al final de una de las reuniones, mientras entregaba a los padres un sobre, con el reporte individual del desempeño escolar, la profesora comenta, en voz alta:

"Felipe: en el bimestre pasado, fue bien. ¡Más, en ese! Él ha contestado cualquier cosa, bastante tiempo. En el comedor, aquí en la sala, yo lo he puesto sentado solo.

Mateus: está alfabetizado. La lectura está muy buena, más el comportamiento...

Miguel: la evolución del aprendizaje es muy buena. Él prefiere más la Matemática que el Portugués. Su comportamiento mejoró 100%.

Igor: este es un niño que, sobre el cual, nosotros vamos a conversar, ¿Cierto padres? ¿Él todavía está presilábico?, yo estoy preocupada. No estoy viendo su evolución".

Obsérvase que la intención de la maestra era comunicar a los padres la situación de aprendizaje de cada niño. No en tanto, ella lo hizo de forma clasificatoria y de viva voz. Ese es uno de los retos de la evaluación: practicarla sin herir principios éticos. El trabajo de la escuela será placeroso para los alumnos si ellos fueren respetados, en su individualidad.

Araújo constató: que la dinámica evaluativa, en la escuela, caminaba más para una perspectiva clasificatoria que formativa; que inexistía articulación, entre los distintos sectores, de forma que hubisen reflexiones colectivas sobre las prácticas evaluativas. En la Escuela, como un todo, hay una fuerte presencia de la evaluación informal, desestimuladora, tanto en relación a los estudiantes cuanto a sus padres. Aunque la evaluación estuviera presente, en todas las actividades escolares, no fueron observados momentos donde este tema fuese objeto de reflexión por todos los educadores.

Marinho condujo un análisis en una clase del 5º año de la Enseñanza Fundamental para comprender el sentido que los alumnos atribuyan a la evaluación. El grupo de alumnos fue acompañado, durante las clases de dos profesores, que trabajaban en bidoecencia. Las informaciones construidas mostraron la existencia de una evaluación clasificatoria, cuya función se limitaba a la aprobación o a la reprobación. La mayor

preocupación de los alumnos consistía en “pasar de año”. Lo que los movía no era el aprendizaje, sino la nota. Como esta era resultado de pruebas, estas también eran motivo de preocupación constante.

Otro aspecto bastante valorizado era el comportamiento. Innúmeras veces los alumnos hicieron referencia al comportamiento como un aspecto de gran peso, en la evaluación a que eran sometidos. Así, la evaluación bajo la óptica de los alumnos de la turma observada estaba muy marcada por tres elementos: comportamiento, nota y prueba. Fue constatado que los alumnos se sentían incomodados delante las prácticas evaluativas por el hecho de ser usadas como forma de control, que nada tenía a ver con las situaciones de aprendizaje y que esta quedaba en según plan.

Los sentidos que los niños atribuyeron a la evaluación no eran configurados solo a partir de las prácticas pedagógicas, pero también por los intereses y actitudes de sus padres, con referencia a la escuela. Las expectativas de los padres las movilizaban, en materia de evaluación. La investigadora percibió, en los niños, gran preocupación con lo que los profesores decían sobre ellos a sus padres, principalmente, en los días de las reuniones con ellos. Muchos se mostraban ansiosos, antes de las reuniones y confesaban que estaban con recelo de recibir castigos de sus padres. Cuando indagadas sobre lo que sus padres más esperaban de ellas, al entrar en la escuela, sus respuestas siguieron el mismo tono: “que yo pase de año”; “que yo consiga buenas notas”. Marinho concluyó:

“... además de intentar corresponder a las expectativas del profesor, en el sentido de cumplir lo que esperan de ellos, los alumnos todavía tienen el peso de cumplir las exigencias de sus padres, que están vinculadas a un buen desempeño escolar, lo que, por su vez, es confirmado por medio de la evaluación”.

Otra investigación, cuyos resultados se agregan a los hasta ahora mencionados, es la de Oliveira (2011), que analizó las percepciones de un grupo de padres de alumnos de una clase 3º año de la enseñanza fundamental, acerca de la evaluación del aprendizaje. Ellos percibían que la evaluación era hecha: por medio de pruebas (“cuando salgan de aquí van a hacer concurso, todo tiene prueba”); por el comportamiento (“convérsase mucho, se presta atención”); por las tareas de casa (“son importantes para el desarrollo”); y que “la maestra observa todo”.

Sentíanse incomodados y “obligados” a responder por el no aprendizaje de los hijos y poco entendidos sobre los conceptos y criterios evaluativos adoptados por la escuela. Buscaban por medio de recados, aclarar dudas para enseñar los niños o justificar las dificultades de aprendizaje.

La profesora usa el acompañamiento familiar como uno de los criterios, para la aprobación o reprobación de los estudiantes. Al final del año, durante reunión con los padres, ella justificó, oralmente, la aprobación o reprobación de cada niño. Merece destaque la siguiente justificativa:

Bianca será aprobada porque ella se esforzó. Y lo más importante, igual al acompañamiento que usted, madre, dió a su hija, yo jamás he visto, durante mis... años de magisterio. Ella va para el 4º año, si usted continuar siendo la madre profesora que usted fue. Si no...

Los padres demostraron interés en atender las exigencias de la escuela, comprender como era hecha la evaluación y se manifestaron favorables al estrechamiento de la alianza familia escuela.

La tarea de casa, en el contexto de la evaluación del aprendizaje constituyó el objeto de la investigación de Soares (2011), en una clase de 3º año de la enseñanza fundamental. Aunque la profesora lo usara, diariamente, en entrevista, ella admitió:

Yo jamás había parado para pensar en eso... serio mismo. ¿Para qué uno manda tarea de casa? ¿Qué hábito es ese que la escuela adquirió? ¿Quién inventó eso? ¿Será que no es más una forma de punir los niños? ¿De cobrar de los niños, hasta de sacar un poco de la responsabilidad, de tú responsabilidad como maestra, verdad? Son cosas que yo empecé a pensar.

La manifestación de sorpresa de la profesora parece indicar que la escuela no promovía discusiones sobre el rol de la tarea de casa. Era una práctica rutinera y, al mismo tiempo, incuestionable. La profesora afirmó evaluar las tareas de casa considerando la situación de aprendizaje de cada niño. Y más:

Jamás castigué o puní [refiriéndose a los alumnos] por no haber hecho la tarea de casa, porque cada uno es un caso. Hay niño que no hace, no porque él no quiere. Hay niño que es... (falta completar el sentido de esta frase), mas yo no creo que deva punir... No consigo ni me imaginar puniendo un niño, porque no hizo una tarea de casa... El fulano, por ejemplo [niño que no costumbraba hacer las tareas de casa], ya probó para mí que él aprende, que es capaz. Parece que no es de él, eso [hacer tareas de casa]. ¿Yo voy a punirlo? ¡Yo, no! Yo sé que él sabe.

Informaciones valiosas fueron suministradas por alumnos de la clase investigada, cuanto a la "corrección" de las tareas de casa, como la siguiente: "yo quería que ella (la profesora) se sentara con nosotros y mostrara en que erramos. Cuando ella corrige en la pizarra, hay gente que ni corrige". Esta declaración revela que los estudiantes quedaban atentos a las reacciones de los colegas.

Además, parece indicar que la "corrección" individual daría más tranquilidad que aquella hecha en la pizarra, que contaba con la participación de toda la clase y daba visibilidad a los "errores" de cada uno. En contrapartida, quién presentó esta percepción podría apenas querer decir que el trabajo conjunto de toda la clase provoca distracción y desinterés, pudiendo tornarse cansativo.

Otro alumno afirmó: "yo creo que ella (la profesora) tenía que corregir de cada uno, porque no siendo así, el alumno puede corregir cuando ella corrige, en la pizarra. Y si uno no lo hace de nuevo, uno no aprende".

Otros niños afirmaron: “yo quería que ella (la profesora) pasara en las sillas y explicara de nuevo, para nosotros. Parte por parte. Mientras uno no terminase la tarea, ella no salía de allá”; “yo quería que la profesora fuera a mi casa”. Estos deseos demuestran necesidad de seguridad. En este último, al alumno apenas le faltó decir que quería la maestra fuese sólo para él. Como se percibe, los niños son excelentes observadores y saben de lo que están hablando.

Entrelazamiento de la percepción de los profesores, con las informaciones sobre evaluación recogidas dentro de escuelas

La articulación de las percepciones de los profesores con las informaciones sobre evaluación colectada en las escuelas destaca algunos aspectos. El primero de ellos es la predominancia del uso de la prueba, vinculada a la evaluación clasificatoria. Reafirmo: las dificultades indicadas demuestran el deseo de conocer distintos procedimientos de evaluación, sin que se perciba la necesidad de analizar en cual función evaluativa ellos están entrelazados. La prueba ha sido confundida con evaluación.

Profesores, padres y alumnos exigen que ella sea mantenida. Nada contra ella, desde que no sea el único medio y sus resultados se integren a los de otros procedimientos para que, juntos, orienten acciones futuras. La coordinadora pedagógica que apuntó la dificultad de desvincular la evaluación de la prueba parecía pedir socorro al afirmar: “¿Cómo hacer si no hay otros recursos pedagógicos disponibles y si no hay conscientización del profesor?” La respuesta a esta pregunta está dentro de la escuela que, en los momentos de coordinación pedagógica, debe dar continuidad al aprendizaje de la evaluación. En este contexto escolar, existe la posibilidad de asociación de la teoría a la práctica porque la evaluación no es hecha sobre el alumno, mas con él, lo que torna el proceso, participativo.

El aprendizaje de la evaluación hecha, constantemente en la escuela, requiere la inclusión de reflexión sobre otro aspecto: la participación de los padres, en el proceso evaluativo. Siendo un proceso, él exige la participación de otros actores, además de los profesores. En la búsqueda de Oliveira (2011), los padres citaron los procedimientos evaluativos usados, mas demostraron desconocer los criterios de evaluación. No discutir esos criterios claramente con los padres y no darles oportunidad de manifestarse, confiere poder al docente, porque no se cuestiona lo que no es entendido. Como consecuencia, el profesor puede definir la vida escolar de los alumnos a la revelía de la participación de los padres, en el proceso evaluativo. Es necesario que el discurso de la participación efectiva de la familia se transforme en acción firmada, por el Proyecto Político Pedagógico de la escuela.

“¡Evaluación tiene que ser excluida mismo! ¡UnB excluye, concurso excluye! ¡El mundo excluye!

Estamos entrenando el alumno para el mundo". Termino este texto con lo que parece ser un furioso comentario de alguien que, al lo que todo indica, no fue debidamente formado para ser profesor y para evaluar. Este es el tercer aspecto. El/la mismo/a, al ser indagado sobre los aspectos de la evaluación, que necesitan de más comprensión de su parte, escribió: "conuerdo con la evaluación agregadora, pues esa es la realidad, no adelanta quedar floreando la evaluación si los alumnos no encontrarán la evaluación formativa, a lo largo de la vida, el mundo cobra, la escuela también debería".

Aquí se encuentra una incomprensión más: evaluación sumativa¹ como sinónimo de evaluación clasificatoria. Además, esa afirmación, también, indica la fuerte necesidad de los cursos de formación de profesores incluir, en su currículo, discusión más profunda sobre el aprendizaje de la evaluación.

Búsquedas revelan que este tema no ha merecido la debida atención, en esos cursos.

Notas

- 1 Sobre evaluación sumativa ver en VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Comprendiendo la evaluación formativa. En VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (org.). *Avaliação formativa: práticas inovadoras*. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

Referencias

- ARAÚJO, Marilene P. **A avaliação NA escola: um olhar além da sala de aula**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo, Cortez: 2003.
- FREITAS, Luiz C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MARINHO, Marilene P. **A avaliação sob a ótica do aluno**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- OLIVEIRA, Rose Meire da S. **Pais/responsáveis e a avaliação: percepções e significados**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- SOARES, Enílvia R. M. **O dever de casa no contexto da avaliação das aprendizagens**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. Comprendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, Benigna M. de F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papyrus, 2011.

Recibido en mayo de 2013 e aprobado en mayo de 2013

Assessment of basic education *Taking existing information into the school*

ABSTRACT: The text shows difficulties which teachers experience with assessment and certain aspects which they argue need to be understood. The intertwining of this perception with information on assessment in the school highlights exams, parental involvement in the assessment process and an understanding of assessment linked to competitiveness.

Keywords: Assessment. Basic education. Exams. Parental involvement. Assessment linked to competitiveness.

L'évaluation de l'éducation de base *Des informations existantes au sein des écoles*

RÉSUMÉ: Le texte montre tant la difficulté de l'évaluation par les professeurs que les aspects que ces derniers affirment nécessaires de maîtriser. En reliant cette perception avec les informations sur l'évaluation dans l'école, on met l'accent sur les examens, sur l'implication des parents dans ce procédé et sur la compréhension de l'évaluation associée à la concurrence.

Mots-clés: Evaluation. Education de base. Examens. Implication des parents. Evaluation associée à la concurrence.