

---

# **EXPERIENCIA METODOLÓGICA**

---



# **ENSEÑANZA SUPERIOR: SABERES Y HACERES EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE\***

Ilda Estela Amaral de Oliveira\*\*

## **RESUMEN**

Trabajo que habla sobre la evaluación, saberes y prácticas en la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Pará (Brasil), institución pionera de la enseñanza superior en la Región Amazónica brasileña. Habla de los profesores que desarrollan su trabajo en los cursos de Licenciatura, y también de los alumnos y de sus opiniones, buscando diferentes miradas sobre el mismo tema. El trabajo es resultado de una investigación con enfoque crítico (tesis doctoral), que asume una visión democrática y participativa, puesto que tanto la investigadora como los sujetos investigados comparten responsabilidades. Suponemos que el estudio deba configurarse en un camino abierto a críticas y a otras investigaciones que pretendan profundizar el *pensar* y el *hacer* pedagógico de los profesores de la enseñanza superior.

## **ABSTRACT**

This paper addresses the students grading system, their knowledge and practical skills, at the Education School of the Federal University of Pará/Brazil, the pioneer institution in higher education at the Brazilian Amazon Region.

---

\* Texto originario de la tesis doctoral "*Las prácticas de enseñanza superior en la Universidad Federal del Pará (Brasil): análisis y propuesta de mejora*", dirigida por la Dra. María Luisa Sevillano García y presentada en mayo de 2000, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid.

\*\* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Pará (Brasil).

Talks about the faculty members that work on those courses that confer the degrees of licenciatura. It also talks about the opinions of students, seeking different views on the subject. The study is the outcome of a critic oriented research (doctorate thesis), which assumes a democratic and participative vision, since both the researcher and the involved people share some responsibilities. We believe that this study can configurate itself as an open path to criticism and further researches on the pedagogic thinking and making of higher education faculty members.

## INTRODUCCIÓN

La evaluación es considerada por los profesores como uno de los problemas más críticos y conflictivos en el desarrollo de su práctica pedagógica. Los alumnos, por su parte, la ven, casi siempre, como un gran punto de interrogación, de dudas y de mucha ansiedad. Algunos profesores afirman que en la universidad no se practica la evaluación en su verdadero sentido, como proceso que incluye la reflexión, la orientación y la toma de decisiones para el perfeccionamiento del aprender y del enseñar.

Uno de los aspectos por tener en cuenta es el *ritual de la evaluación*, todavía muy presente en nuestras universidades. Mesas ordenadas en filas, pruebas diferenciadas, material escolar guardado bajo el pupitre, o junto a la mesa del profesor, silencio, nerviosismo, ansiedad. Está preparado el escenario para el “más terrible” momento del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor, de un lado; los alumnos, del otro. La confrontación está preparada. La práctica evaluativa rodeada de todas estas circunstancias esconde una postura autoritaria, que transforma la evaluación en un instrumento de poder en las manos del profesor.

Por otro lado, nos parece difícil explicar la continuidad de una evaluación escolar bajo esta concepción, que determina que sólo uno de los participantes del proceso sea evaluado, el alumno. Toda evaluación, para ser justa, debe ser completa, con una participación real y completa de todos los sujetos. En este sentido, asumir una postura democrática y liberadora en la evaluación exige la denuncia y la renuncia de estos mecanismos, muchas veces ocultos, pero presentes en las prácticas educativas. Esta nueva postura modificará radicalmente los procesos y las relaciones escolares.

Estamos de acuerdo con Ana María Saul<sup>1</sup> cuando declara que la evaluación debe dejar de ser el gran villano de la escuela brasileña, para ser concebida

---

<sup>1</sup> SAUL, Ana María. (1994): **Avaliação emancipatória**. São Paulo, Cortez.

como una gran puerta de entrada para mejorar las acciones y relaciones en la escuela, en el proyecto pedagógico. Su verdadero sentido reside en que, precisamente, a partir del momento en que las informaciones son valoradas, permiten decidir los futuros caminos, de tal forma que se aseguren al alumno oportunidades de un aprendizaje de calidad.

Es necesario tener bien presente la idea de que la evaluación educativa, en general, y la evaluación escolar, en particular, como declara Luckesi<sup>2</sup>, son medios y no fines en sí mismos, quedando delimitadas por la teoría y la práctica que las posibilitan. Las prácticas evaluativas no se dan en un vacío conceptual, se dan dimensionadas por un modelo teórico del mundo y de la educación. De esta forma, el paradigma de la evaluación escolar, comúnmente evidenciado en nuestro sistema educativo, no se da por casualidad. Lo que viene predominando como práctica pedagógica en las escuelas es un modelo teórico que entiende la educación como un mecanismo de conservación y reproducción de la sociedad.

El autoritarismo se justifica como necesario para la permanencia de este modelo social. Como la evaluación forma parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, se manifiesta en este contexto como autoritaria, reproduciendo el modelo político-social en el que se sitúa la escuela.

La evaluación es una práctica que atraviesa toda la acción educativa (pasado, presente y futuro), y para evaluar adecuadamente, no basta que el profesor sea el portador de innumerables técnicas de diferentes test de medida. Es necesario, antes que todo, que se haga una profunda reflexión sobre la educación que se desea promover, y el profesional que se quiere formar y la sociedad que se intenta construir y (re)construir.

## 1. LOS PROFESORES Y SUS PRÁCTICAS

Considerando que la evaluación se ha constituido en un punto crucial, nos propusimos incluir esta dimensión de la práctica docente en los estudios realizados para la tesis doctoral, analizando los planes de trabajo de los profesores, escuchando a profesores y alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Pará y observando la práctica cotidiana en las aulas. Nos valemos de las informaciones obtenidas, mediante diversos procedimientos metodológicos: *observación participante, análisis documental, grupos de discusión, cuestionarios, entrevistas, registros fotográficos,*

---

<sup>2</sup> LUCKESI, Cipriano. (1995): **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez.

*grabaciones en audiocasete y vídeo.* Tal vez, uno de los mayores problemas metodológicos enfrentados a lo largo de este trabajo analítico haya sido el de la gestión de la vasta información disponible. Como preocupación básica, intentamos no caer en la tentación de devaneos librescos y cuantitativos que nos podrían conducir a una inmersión en informaciones secundarias, teniendo en cuenta el objetivo de la tesis: *analizar y reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los profesores.*

Esta es una de las muchas posibilidades de descripción y análisis que las informaciones obtenidas nos permitieron. No es exclusiva y no pretendemos agotar o desestimular otros puntos de vista. Por el contrario, consideramos este trabajo como un punto de partida para otras incursiones que se pudieran realizar sobre el tema.

**1.1 Lo que nos “dicen” los planes de los profesores.** El acto de evaluar no se constituye en una actividad pretendidamente neutra, en una práctica estratificada. Es un momento de acción conjunta (alumno y profesor). Esta acción es dialéctica, en la búsqueda de alternativas para la superación de las dificultades encontradas, intentando aproximar el nivel de conocimiento del alumno al *mínimo deseable*. La evaluación no es un fin en sí misma, sino un medio para la transformación, en busca de la calidad.

Al analizar los planes de los profesores observamos que no siempre se declaran explícitamente los criterios de evaluación (Departamento de Métodos, Técnicas y Orientación de la Educación -MTOE-, 76,59%; Departamento de Fundamentos de la Educación -DFE-, 57,89%, y Departamento de Administración Pedagógica -DAPE- 11,11%). En este último, solamente en un Plan está propuesto el sistema de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En los Planes en los que constan estos criterios obtenemos la siguiente configuración. Constatamos la presencia de tres indicadores para la evaluación del trabajo de los alumnos: actitudes, habilidades y dominio del contenido. Sin embargo, estos indicadores no son una constante. Prevalece la indicación de dos o tres criterios en cada Plan, aunque existan algunos sin ninguna definición (16,66%) y otros con solo una (12,50 %).

La *asiduidad* (47,91%) y la *participación* (46%) son las actitudes más apreciadas por los profesores en el momento de realizar el planeamiento. Otras, como la autonomía para aprender, iniciativa, creatividad, interés y responsabilidad recibieron bajos porcentajes (menos de 9%). En relación con las habilidades que se pretende dominen los alumnos, encontramos en los Planes dos bloques. En el primero destacan la *organización de los trabajos*. En el segundo tenemos: la *capacidad de comprensión, análisis y síntesis*; habilidades relacionadas con la redacción como *cohesión textual, coherencia*

y claridad; y por último, las habilidades más prácticas como el *correcto uso de la bibliografía y de las normas técnicas* para la elaboración de los trabajos escritos.

Los profesores expresaron también las *estrategias de evaluación*, indicador que hemos encontrado en 48 Planes. Se destaca la *elaboración individual de textos* (51%); *la producción grupal* (18,44%); *elaboración de informes* (15,59%); *dirigir la clase* (12,62%); *seminarios* (9,71%), y *exámenes* (7,77%). Fueron, también, detectados otros procedimientos, con porcentajes del 5% como: confección del material didáctico, test objetivos, elaboración y ejecución de proyectos, testimonios orales y escritos, fichas de lectura, elaboración de planes de aula, lectura y análisis de textos. Los Planes, en general, no registran los momentos de la evaluación, en lo que se refiere a sus objetivos: diagnóstica (inicial), formativa (en el transcurso del proceso) y sumativa (al final).

Estamos en un momento en que, cada vez más, las actitudes autoritarias son rechazadas y se busca el establecimiento de una sociedad más democrática. Es natural, por tanto, que pensemos en un sistema evaluativo democrático, que traduzca esta nueva realidad social. En esta perspectiva, buscamos percibir cómo están previstos estos espacios reales en los Planes de los profesores, para que podamos hablar de una evaluación lejos de aquella en la que sólo se juzga al alumno.

Las informaciones recogidas no son muy esperanzadoras. De los 48 Planes en los que está presente la evaluación, solamente en 13 observamos indicios concretos de declaración de diferentes modalidades, incluyendo el colectivo de los sujetos; a modo de ejemplo, la siguiente proposición de un profesor: "*Será continua, tomando en consideración las dimensiones individual y grupal, a partir de las actividades propuestas, la frecuencia, la participación y la adquisición del contenido*". Por otro lado, observamos también la dificultad que algunos profesores tienen para proponer con claridad los procedimientos de evaluación.

**1.2 Lo que dicen profesores y alumnos.** Ha llegado el momento de "escuchar" a profesores y alumnos, a través de los cuestionarios, participación en las entrevistas y demás elementos referenciales de la investigación. Por el volumen de las informaciones recogidas, pensamos que esta dimensión fue la que recibió mayor atención y causó más polémicas, con los discursos más extensos y preocupantes, confirmando lo que viene sucediendo en la educación brasileña de modo general, donde la mayoría de las discusiones en torno a la evaluación han ido en la dirección de intentar definir el significado primordial de su práctica.

Con ocasión de las entrevistas y grupos de discusión se dieron con mucha frecuencia expresiones como esta, de un profesor: “A avaliação é muito complexa, tanto para quem é avaliado, como para quem avalia. Os teóricos da avaliação estão cansados de dizer que a avaliação depende muito da subjetividade do avaliador. Está presente na prática. Depende do estado emocional, da preferência. Tudo isto está no contexto da avaliação”. Esta fue una de las concepciones de la evaluación expuestas por profesores de diferentes asignaturas.

Profesores y alumnos también atribuyen al término evaluación diferentes significados, muchas veces relacionados con los elementos constituyentes de la práctica evaluativa tradicional, exámenes, verificación, concepto, aprobado, suspenso. “*En la práctica las personas no evalúan, atribuyen notas y conceptos*” (profesor). Y hay algunos profesores aún más enérgicos, que declaran que en la UFPA no se practica evaluación en el verdadero sentido de la palabra: “Eu, pessoalmente, não faço avaliação. Eu faço aferição. Na minha concepção, ninguém na UFPA faz avaliação. Avaliação progressiva, integrada, contínua, que aborde diferentes dimensões do processo... Isso não se faz” [Profesor].

Hay también casos en los que la evaluación es practicada de forma disociada del proceso de enseñanza-aprendizaje, independiente de la relación profesor-alumno, como si ambos no fuesen responsables de ese mismo proceso: “Nós temos a avaliação na velha conta do qualitativo e quantitativo. É difícil fazer isso, porque não cabe só ao aluno a tarefa do aprendizado. O professor não é só um passador ou repassador de textos. Não é entupindo o aluno de texto e de conteúdo que ele vai ser um bom professor. Se é para fazer isso, até o computador avalia” [Alumno].

La evaluación se concibe en ocasiones como un conjunto de sentencias irrevocables de jueces que tienen el poder de decisión, asumida por algunos profesores como resultado de una decisión personal e irrevocable, actitud observada en testimonios como éste: “Eu acredito que não existe nenhum professor que na hora de decidir realmente, por mais que não queira aceitar, na realidade, somos nós que aprovamos e reprovamos o nosso aluno. Claro, que o desempenho dele conta, mas no momento final, quem vai dizer se ele é aprovado ou reprovado somos nós” [Profesor].

En este caso de la evaluación, entendida como juicio, no se tiene apenas en consideración las modificaciones que se producen por parte del alumno. El profesor cumple penosamente una exigencia burocrática, y el alumno, a su vez, sufre el proceso evaluativo. Ambos están perdiendo en ese momento, y descaracterizan la evaluación en su significado básico de investigación y dinamización del proceso de conocimiento.



La evaluación es un proceso que incluye la reflexión y la orientación para alumnos y profesores, y no sólo la clasificación, como declara Freire: “La evaluación no es un acto por el cual ‘A’ evalúa a ‘B’. Es un acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, o su desarrollo, los obstáculos encontrados y los errores o equívocos tal vez cometidos. De ahí su carácter dialógico [...] en este sentido en lugar de instrumento de fiscalización, la evaluación es la problematización de la propia acción<sup>3</sup>.”

Veamos cómo se revelan los procedimientos de evaluación desde el punto de vista de profesores y alumnos. Los *seminarios* y *trabajos escritos individuales* son señalados por profesores y alumnos como los procedimientos más usuales para la evaluación del aprendizaje. Con ocasión de las entrevistas y grupos de discusión volvimos a tratar de la evaluación y obtuvimos una ratificación de esta opinión por parte de algunos profesores y de la casi totalidad de los alumnos.

El *seminario*, como procedimiento de evaluación, se ha mostrado como forma bastante usual en la Facultad de Educación. No obstante su uso frecuente, merece severas críticas, principalmente en lo que se refiere al modo en que se organiza, y algunos profesores están empezando a considerar su práctica. Generalmente son lecturas, estudios de grupo, investigaciones de campo, asumiendo esta denominación cualquier trabajo que sea seguido de una exposición oral. “Ao longo desse tempo, eu mudei um pouco minha prática de avaliação, não trabalhando mais o seminário com diferentes temáticas. Ele, efetivamente, atomiza, fragmenta e não constrói. Porque a gente não consegue dar conta. Não aprofunda. Então ficam 7 equipes tratando 7 temas, onde cada um só estuda o seu tema” [Profesor].

La fragmentación del contenido y la dificultad para evaluar en el grupo la participación efectiva de cada alumno han constituido uno de los mayores problemas para adoptar el seminario en la evaluación. Los *trabajos escritos individuales* ocupan la segunda posición, integrando varios procedimientos: producción de textos (reseñas, fichas de lectura, síntesis, entre otros). En un segundo bloque podemos destacar los *trabajos escritos en grupo* y las *pruebas escritas*.

La prueba escrita, como procedimiento de evaluación, ha sido muy contestada, y casi siempre se asocia a la enseñanza tradicional, como forma autoritaria y parcial de obtener respuestas para valorar el dominio del contenido. “No tengo prejuicios en relación con el examen. Creo que es necesario si está bien elaborado, contextualizado. Es importante realizar un *feed back* escrito, individual” [Profesor].

---

<sup>3</sup> FREIRE, Paulo. (1978): **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 16.

Recientemente, los profesores vuelven a utilizar la prueba escrita aliada a otros procedimientos. “Es un instrumento válido si se sabe elaborar para que retome y discuta aquellos conocimientos que no se adquirieron. Pero no puede ser el único instrumento” [Profesor].

Aunque no sea prevista en los Planes, los profesores se refieren a prácticas de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. La *evaluación diagnóstica* se tiene como un instrumento adecuado para conocer el nivel de una clase. La *evaluación formativa* está indicada como procedimiento que ayuda al profesor a acompañar el aprendizaje del alumno. Los alumnos también expresaron una opinión bastante favorable a la evaluación formativa:

Há professores que fazem avaliação de todas as aulas. Fazem anotações da participação, estabelecem critérios de como vamos ser avaliados nos seminários, pedem dissertação. Em duas disciplinas da Licenciatura, ficou claro que o processo de avaliação era continuado, a frequência do aluno, a participação, interesse, uma série de coisas. Melhor do que a maioria das avaliações que são feitas lá no meu Centro de origem. As pessoas do Centro de Educação que eu conheci estão avaliando melhor do que do outro lado [Alumno].

Hay también algunas referencias a evaluaciones que extrapolan el usual *profesor evaluando al alumno*, característico de la auto y heteroevaluación: valoración del profesor por los alumnos; autoevaluación del profesor y de los alumnos, y evaluación de los alumnos por sus compañeros. La evaluación del profesor por los alumnos y la autoevaluación se consideran como estrategias altamente positivas para el perfeccionamiento de la práctica docente. Veamos la siguiente opinión: “Os alunos me avaliam e dizem que a minha fala, por vezes, é inacessível à turma e me deram insuficiente. Isto foi interessante para mim. Quem sabe mesmo, eu esteja muito distante do ponto de vista do repertório conceitual que uso e que não é usual para os alunos?” [Profesor].

En este caso, el profesor se incluye como sujeto en el proceso evaluativo que revisa continuamente su práctica. La autoevaluación de los alumnos, aunque sea reconocida como una práctica deseable, en algunos casos no ha alcanzado las expectativas de los profesores, sobre todo por la falta de madurez de los alumnos, que en muchas ocasiones utilizan este procedimiento de forma inadecuada e irresponsable, “*a veces es muy gracioso ver cómo lo hacen*” [Profesor]. No son extraños los casos en que los profesores detectan una sobreestimación de la labor de los alumnos: “Eles sempre se auto-avaliam para mais. Aqueles que não dominam tanto, que não foram excelentes, se dão excelente e, aqueles que foram realmente bons, participativos, que deram

excelentes contribuições, são mais conscientes e não se avaliam tanto para cima” [Profesor].

Una cuestión planteada por los alumnos es que muchas veces no se establecen los criterios de la autoevaluación. “De este modo, el alumno se da una nota y el profesor la acata. El alumno debe argumentar el porqué. No puede atribuirse graciosamente una nota” (Alumno). Este procedimiento de seguir únicamente el criterio de los alumnos ha derivado, casi siempre, en graves distorsiones, como se ve en seguida: “Geralmente, na última avaliação, o aluno se auto-avalia. Claro que o professor tem suas avaliações de cada aluno, mas deixava a nosso critério nos avaliar e o que prevalecia era a avaliação dos alunos que nem sempre correspondia ao aproveitamento” [Alumno].

Escuchemos ahora el testimonio de un profesor referente a la evaluación de los alumnos por sus compañeros.

Com relação à avaliação, penso que é uma das questões que mais suscita reflexão da minha prática. Os alunos não estão suficientemente amadurecidos para essa prática, principalmente da auto-avaliação, e também de perceber que a avaliação é um momento de parada para se rever o que foi aprendido e o que precisa ser visto, reavaliado. Então, uma das grandes dificuldades é nesse sentido.

Preguntamos a los alumnos si era práctica de los profesores exponer sus criterios de evaluación al presentar el plan de la disciplina, y obtuvimos los siguientes datos: si consideramos los porcentajes atribuidos a *siempre* (54,75%) y *casi siempre* (27,37%), constatamos que en la opinión de los alumnos los profesores tienen el hábito de informar previamente sobre los criterios utilizados para evaluar el aprendizaje. Es este un tema que aflora con intensidad por parte de los alumnos a comienzo de curso. La preocupación con los criterios evaluativos sobrepasa a las demás dimensiones de la disciplina. Los profesores declaran que los alumnos no se interesan por la programación que se va a desarrollar, pero los criterios de evaluación siempre llaman mucho su atención: “No primeiro dia de aula sentem necessidade de ter claro como vão ser avaliados. Podem ser calouros, estar na metade do curso ou às vésperas de se formar, sempre levam muito para a Universidade a cultura herdada pela nossa escolarização” [Profesor].

Preguntamos también a los alumnos si suelen recibir los resultados de sus trabajos destinados a la evaluación. Consideran que no es esta un práctica muy constante, pues prevalecen los porcentajes atribuidos a *nunca* y *raramente* (59,22%). Algunos profesores reconocen que no devuelven los exámenes en

tiempo hábil, impidiendo que los alumnos tengan un *feed back* que les permita retomar aspectos que no fueron bien comprendidos. Y dan sus justificaciones: “No devolvemos las pruebas debido a que la gran cantidad de trabajo que tenemos nos obliga a corregir siempre al final del semestre” [Profesor].

Los alumnos opinan sobre la relación entre los resultados obtenidos por las evaluaciones y el nivel efectivo de aprendizaje. En este caso, la mayoría (64,25 %) declara que no siempre los resultados obtenidos en las evaluaciones representan realmente el nivel de apropiación de la materia.

Al tratar sobre la evaluación escuchamos con frecuencia opiniones como esta: “Uma das nossas maiores dificuldades é justamente avaliar. É uma dor de cabeça” [Profesor]. Esto nos da una idea de los problemas que la evaluación viene suscitando entre los profesores de la Facultad de Educación.

Paradójicamente, aunque los profesores declararon en su mayoría (79,20%), a través del cuestionario, que no tenían dificultades para evaluar, en las entrevistas y discusiones de grupo situaron la evaluación como uno de los principales, si no el mayor, problemas de su práctica pedagógica.

O grande problema em relação à avaliação é que nós não avaliamos. Nós medimos. Nós trabalhamos muito com provas, exames, mas não com a avaliação na concepção que se tem dentro de uma perspectiva dialética. Os instrumentos que usamos, na verdade, não vão diagnosticar a aprendizagem, para que se possa trabalhar em cima dessa situação e retomar, para que realmente ocorra a aprendizagem significativa. (Profesor)

En cuanto al *tamaño de los grupos*, la opinión está dividida, predominando el porcentaje que lo toma como una dificultad. “Evaluar rigurosamente y con calidad es una tarea difícil. Los grupos son grandes, porque enfrentarse con cincuenta textos, leerlos, analizarlos, corregirlos y devolverlos no es tarea fácil” [Profesor]. Además de ser numerosas, existe el problema de la heterogeneidad en cuanto a la formación específica de los alumnos: “Mi experiencia es ésta: física, química, matemáticas, filosofía, geografía, letras. Era una locura. Es más complicado trabajar el contenido con una clase de ese modo” [Profesor].

La opinión de los profesores está dividida en cuanto a la *evaluación grupal*, pero sus respuestas revelan una cierta insatisfacción. Los propios alumnos destacan también la fragilidad de la evaluación grupal, realizada, sobre todo, a partir de seminarios. “Os temas são dados para o grupo, mas o que sucede é uma fragmentação. Cada um pega um pedacinho e não existe a consciência da coletividade. Não se desenvolvia o tema, e sim fragmentos e, na hora da

apresentação, as diferenças estavam claras. Se percebia que não existia um verdadeiro trabalho de grupo” [Alumno].

En opinión de algunos profesores, una forma de subsanar las dificultades de la evaluación grupal es conciliarla con procedimientos individuales: “Los instrumentos formales de evaluación se hicieron más colectivos: en pareja o trío. Pero considero absolutamente necesaria la cuestión del *feed back* individual, mezclando pruebas escritas, trabajos en grupo e individuales” [Profesor].

Lógicamente, hay otras variables que interfieren, pero desearíamos destacar esta práctica, que hemos utilizado con frecuencia, de privilegiar las actividades colectivas que acaban distorsionando y contribuyendo a promocionar a un determinado alumno, o a un grupo que en muchas ocasiones no lo merecerían. “En muchas ocasiones cuando se anuncia que se va a hacer un examen parece el fin del mundo” [Profesor].

Hay también profesores que se refieren a la falta de seriedad y compromiso de los alumnos en la elaboración de los trabajos en grupo, no siendo raros los casos en que unos copian los trabajos de otros y lo presentan como producción propia. Existe un cierto hábito, hasta cierto punto instalado, de atribuir medidas similares para todos los alumnos del grupo, y cuando esto no ocurre genera descontento entre los alumnos: “En los trabajos de grupo nunca di una nota igual a todos y siempre se me cuestiona por ello” [Profesor]. Percibimos concretamente el rechazo de los procedimientos individuales, ya que desde hace tiempo predominan los procedimientos de evaluación grupal, en el que todos indistintamente reciben la misma nota.

La falta de definición de criterios fue uno de los problemas más frecuentemente señalados. Sin criterios definidos en cuanto al nivel de conocimiento que deben alcanzar los alumnos, es realmente difícil evaluar. “Resguardando a liberdade que se tem como profissional, a Faculdade de Educação de uma forma construída participativamente com alunos e professores, deveria elaborar critérios mínimos para o processo de avaliação [Profesor].

Esta falta de criterios ha provocado serios problemas académicos, incluyendo las frecuentes reivindicaciones de los alumnos, a través de un proceso institucional. “A questão da avaliação é um ponto de interrogação. ¿Por que tantos processos de revisão de conceitos? ¿Por que tanto abaixo-assinado questionando a forma como os professores avaliam? E os termos do abaixo-assinado são sempre os mesmos: desconhecemos os critérios que o professor utilizou para nos reprovar [Profesor].

Otra consecuencia de la falta de criterios suele ser un cierto “debilitamiento” de exigencias. La opinión de un alumno es bastante ilustrativa, haciendo una comparación entre los procedimientos de los profesores de otras materias, con los de la Facultad de Educación, responsables de las disciplinas pedagógicas: Es este un tema muy delicado y que está presente cada día en el aula. La falta de criterios deja al profesor inseguro. “Cualquier medida es autoritaria. Esto es terrible. Hay que tener cierto coraje para suspender a un alumno” [Profesor].

Existen casos, y no son infrecuentes, en los que la evaluación se realiza durante el transcurso del Curso, a través de procedimientos diversificados, y los alumnos, viéndose imposibilitados para realizar los trabajos acaban por abandonar la disciplina, en un proceso de autoexclusión: “Generalmente recibo un grupo de 40 y terminan 18. En el proceso ellos se eliminan, porque no realizan todas las actividades. Cuando se van dando cuenta de que no es pan comido, se marchan” [Profesor].

Como reflejo de la falta de criterios y de la “mano blanda” a la hora de poner las calificaciones, se creó en la Facultad lo que se denominó por los profesores la *cultura del “sobresaliente”, la excelencia*, representada por las elevadas notas asignadas a los alumnos, tal vez las más altas de entre todos los Cursos de la UFPA. “Se creó esa cultura. El alumno no puede sacar solo “bien” porque ya protesta. La evaluación ha quedado en función del alumno” [Profesor].

En opinión de los profesores, la calificación sobresaliente (excelente) ha dejado de representar el reconocimiento de una buena labor. Los alumnos encuentran que sacar *excelente* es de lo más banal. Se ha vulgarizado la nota y el significado de sacar *excelente* en una academia o una universidad: “He oído decir a un alumno: “la otra profesora dio excelente a todo el mundo”, o “estábamos asustados cuando nos dijeron que usted venía a dar las clases, porque tiene usted fama de rigurosa y exigente”. ¿Es que lo riguroso es lo exigente? Era la evaluación lo que temían y, precisamente, porque yo no doy excelente a todo el mundo” [Profesor].

Los profesores opinan que estas cuestiones tan complejas y polémicas como las que se refieren a la evaluación deberían ser discutidas con más frecuencia en el Centro, como se puede observar a continuación.

## **2. UNA PALABRA FINAL**

Los hallazgos de los estudios hechos para la tesis refuerzan, de forma general, la idea de que es necesaria mucha intencionalidad para provocar rupturas en las tareas de enseñar y aprender en la universidad, y construir, de esta

forma, procesos innovadores que, incluso, sin neutralizar tensiones, puedan hacer avanzar la calidad y el compromiso de la enseñanza superior.

En este sentido, se impone una reformulación profunda en el hacer pedagógico. Hay que comprometerse con una nueva tendencia que va haciendo camino en el escenario educativo brasileño: la educación constructiva, creativa, reflexiva y crítica, comprometida con los principios democráticos de formación de la ciudadanía.

La evaluación es tal vez uno de los puntos más cruciales del proceso educativo, ya que no se trata sólo de controlar los resultados de aprendizaje de los alumnos, clasificándolos, a través de notas y conceptos. Tomándose como presupuesto que aprender es un acto de conocimiento de la realidad concreta, esto es, de la situación real vivida por el educando, lo que se aprende no proviene de una imposición de memorización, sino del nivel crítico del conocimiento, al cual se llega por el proceso de comprensión, reflexión y crítica.

¿Puede ser posible invertir el cuadro actual en relación con los procedimientos de evaluación? Creemos que sí. En primer lugar, se ha de aceptar la idea de que la evaluación forma parte de lo cotidiano de la práctica educativa y que no es una tarea aislada del proceso enseñanza-aprendizaje. Aun así, creemos que es posible, desde el momento en que los profesores sean receptivos para rever y reformular ciertos conceptos y ciertos procedimientos bastante arraigados en su hacer pedagógico cotidiano.

Es necesario, también, que se instituyan en la Facultad de Educación mecanismos de evaluación interna, abarcando a toda la comunidad, como un proceso continuo, intencional, sistematizado, colaborador y participativo para la mejora de la práctica administrativa, pedagógica y del clima relacional, hoy bastante fragilizado.

Ha de hacerse un esfuerzo (y qué esfuerzo) común, para conseguir romper con procedimientos arcaicos y repensar el hacer pedagógico, actuando de modo coherente con la realidad, estando siempre presente la relación teoría y práctica. En este contexto, el papel de los profesores asume extrema relevancia, y para la concretización de una evaluación innovadora se exige también, un constante perfeccionamiento docente, potenciando al profesor con papeles variados: planificador, orientador del aprendizaje, investigador; receptivo a las innovaciones, y comunicador crítico y creativo.

## BIBLIOGRAFÍA

AMARAL DE OLIVEIRA, Ilda Estela. (2000): **Las prácticas de enseñanza superior en la Universidad Federal del Pará/Brasil: análisis y propuesta de mejora.** Tesis doctoral. Madrid, UNED.

FREIRE, Paulo. (1997): **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (1978): **Educação e mudança.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1992): "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores". En Nóvoa A. (org.) **Profissão professor.** Porto, Porto Editora, pp. 63-92.

HADJI, Charles. (2001): **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre, Artmed.

\_\_\_\_\_. (1994): **A avaliação, regras do jogo.** Porto, Porto Editora.

LUCKESI, Cipriano. (1995): **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo, Cortez.

MEDINARIVILLA, Antonio. (1991): **Teoría y métodos de evaluación.** Madrid, Cincel.

NIETO GIL, Jesús. (1996): **La autoevaluación del profesor.** Barcelona, Praxis.

PERRENOUD, Philippe. (1998): **L'évaluation des élèves: de la fabrication de l'excellence à régulation des apprentissages. Entre deux logiques.** Paris, De Boeck & Larcier.

SAUL, Ana Maria. (1994): **Avaliação emancipatória.** São Paulo, Cortez.

SCHÖN, Donald. (1990): **Educating the reflexive practioner.** London, Croom Helm.

SGUISSARDI, Valdemar (org). (1997): **Avaliação universitária em questão. Reformas do estado e da educação superior.** São Paulo, Cortez.