



4421 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT04 - Didática

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA EN LAS PALABRAS DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICA DE LAS ESCUELAS DE REFERÊNCIA EN ENSINO MEDIO DE PERNAMBUCO
Adriano de Araujo Santos - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO
Agência e/ou Instituição Financiadora: Não houve

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: RETOS Y POSIBILIDADES PARA LA ENSEÑANZA EN LAS PALABRAS DE LOS PROFESORES DE MATEMÁTICA DE LAS ESCUELAS DE REFERÊNCIA EN ENSINO MEDIO DE PERNAMBUCO

RESUMEN

Este trabajo presenta resultados iniciales de una investigación sobre evaluación del aprendizaje en las Escuelas de Referência en Ensino Médio del estado de Pernambuco, escuelas de tiempo parcial o completo que suman el promedio del 30% del total de la red. Cuentan con el monitoreo bimestral y tienen sus propuestas pedagógicas en base de la "educación interdimensional", que conciben el estudiante como un ser multidimensional y propone una evaluación formativa. Nos acercamos para entender, cómo es la evaluación según los docentes, teniendo en cuenta estas características, que han puesto Pernambuco como uno de los primeros en el IDEB. Dialogamos con autores que tratan la evaluación como práctica pedagógica, y los estudios sobre la evaluación y la escuela con las posibilidades de control y emancipación. Utilizamos el paradigma cualitativo y entrevista abierta. Los resultados muestran, como los docentes comprenden la evaluación y los límites para una práctica evaluativa que haga el diagnóstico de las necesidades de los estudiantes y una posterior regulación.

PALABRAS-CLAVE: evaluación del aprendizaje; enseñanza media; práctica docente;

1. Introducción

Este trabajo presenta resultados iniciales de una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad del Salvador - Argentina, teniendo como campo empírico las Escuelas de Referência en Enseñanza Media de la red estadual de educación de Pernambuco.

La articulación entre el campo académico argentino y el universo de la red estadual de educación de Pernambuco, posibilitó una mirada más amplia sobre el problema de la investigación, y nos mostró que tenemos mucho más en común de lo que pensamos, como: concepciones teóricas, prácticas pedagógicas, problemas sociales, estructurales, resguardadas las especificidades culturales, históricas, económicas y sociales de cada país.

El estudio se desarrolló en dos Escuelas de Referência en Enseñanza Media, de la red estadual de Pernambuco. El sistema de educación del estado de Pernambuco, en la actualidad se organiza en tres formatos para la enseñanza secundaria: escuelas regulares, en las que los estudiantes estudian un turno, con 25 horas/clase semanales y Escuelas de Referência en Enseñanza Secundaria (Escolas de Referência em Ensino Médio - EREM): las semi-integrales en las que los estudiantes tienen un turno completo y dos días más de contraturno con 35 horas/clase semanales; las integrales en que los estudiantes tienen el día extendido de lunes a viernes, con un total de 45 horas de clases por semana; y las escuelas técnicas, que se estructuran como las integrales, pero añaden a su plan de estudios las asignaturas específicas de la enseñanza técnica.

Nuestro interés en estas escuelas se dio por: el monitoreo más efectivo de la secretaría de educación, un calendario de formación para los profesores y por adoptar una propuesta pedagógica basada en la "Educación Interdimensional", con la valorización del protagonismo juvenil, un currículo más práctico y una evaluación predominantemente formativa. Los docentes actúan en tiempo completo y cobran un bono fijo que se suma a su sueldo mensual.

Sobre la propuesta pedagógica que fundamenta la práctica de las EREM, el Manual de Orientación pedagógica para la Enseñanza Media Integral y profesional (2013, p. 5), afirma que:

La Educación Interdimensional es una propuesta pedagógica del siglo XXI que da sentido al desafío de la Educación Integral ya la relación actual entre los diversos espacios educativos por donde nuestros adolescentes circulan: escuela, familia, comunidad. Representa un salto cualitativo para la Educación Integral de adolescentes.

En este contexto, desarrollamos la investigación con el objetivo de: analizar las concepciones de los profesores de matemáticas de las Escuelas de Referência del Estado de Pernambuco, sobre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué piensan los profesores sobre la relación entre fracaso escolar a la evaluación? ¿Cuáles son las dificultades que encuentran para evaluar? ¿Cuál es la evaluación ideal? Fueron las principales cuestiones que guiaron el diálogo que tuvimos con los docentes.

La asignatura de matemática tiene la mayor cantidad de clases semanales y los docentes actúan con énfasis en las evaluaciones externas, lo que podría significar que la práctica evaluativa está compuesta de diagnóstico, regulación y

mejora de los aprendizajes.

Para tanto, utilizamos el paradigma cualitativo, con los datos obtenidos por medio de preguntas abiertas y la posterior creación de una categoría de análisis y tres subcategorías.

El marco teórico se fundamenta en autores que tratan la evaluación como práctica pedagógica Hadji (1994; 2001), Hoffmann (2011; 2014), Luckesi (2013), y los que profundizan los estudios sobre la evaluación y la escuela con las posibilidades de control y emancipación: Foucault, (2002 y 2008. el examen como instrumento de control) y Giroux (2004. Escuela como espacio de lucha y contradicciones).

La temática ya está bastante desarrollada, especialmente a partir de los 1990, pero los cambios, todavía no se han producidos en la escuela, los aportes teóricos no logran fundamentar las prácticas y lo que se observa es una reproducción de una evaluación que sigue midiendo y clasificando a los alumnos, sin una efectiva función diagnóstica y formativa que contribuya con el aprendizaje.

2. La evaluación: desde la perspectiva del control a la del aprendizaje y de la emancipación

En el contexto escolar, la evaluación se desarrolla en todo el proceso de enseñanza y según Caldera (2000, p. 122), "no ocurre en un vacío conceptual, pero está dimensionada para un modelo teórico de sociedad, de hombre, de educación, y en consecuencia, de enseñanza y de aprendizaje, expresado en la teoría y en la práctica pedagógica".

El desarrollo de los estudios sobre la evaluación, creó en el campo educativo los modelos y conceptos que, en cierto sentido fueron consolidando las prácticas de evaluación contemporáneas. Se puede identificar que, elementos de diversas épocas y concepciones, a menudo antagónicas, coexisten en la misma institución y en la práctica de un mismo docente.

Las perspectivas que se discutirán serán la clave para el posterior análisis de los datos y en la comprensión de la práctica evaluativa que se muestra en el discurso de los docentes.

Teniendo en cuenta las propuestas teóricas sobre el tema, los investigadores suelen agrupar las prácticas de evaluación, cuya principal función es la medición y clasificación en el llamado modelo tradicional, y para las prácticas que tienen el principal eje central en el desarrollo del aprendizaje, en un paradigma en construcción, que recibe diferentes denominaciones de acuerdo con las proposiciones de los teóricos que estudian la evaluación del aprendizaje.

El modelo tradicional, que también puede ser identificado con la evaluación estimativa, citado por Hadji (1994), está orientado a lo cuantitativo a la certificación para la clasificación. Mientras que el desarrollo de un paradigma aún en construcción, que en el contexto de Europa y América se conoce como evaluación formativa, y en Brasil, Hoffmann (2011 y 2014), la llama "Evaluación mediadora" Luckesi (2013), de "evaluación del aprendizaje", Villas Boas (2008), cita evaluación emancipadora, ciudadana, dialógica y fundamentada. En Hadji (1994; 2001), encontramos referencia a la "evaluación apreciativa", estos términos se refieren a un tipo de evaluación que se centra principalmente en lo cualitativo, donde prevalecen las ideas de una evaluación formativa, que tiene como principal objetivo la regulación del aprendizaje.

Sin embargo, la evaluación practicada en la mayoría de nuestras escuelas, todavía se basa en el modelo tradicional, que se consolidó en los últimos siglos y según Suassuna (2006, p. 28) tendría los siguientes aspectos principales: "a) la idea de clasificación; b) la identificación con la medida; c) la fijación de los objetivos; d) la valoración de la conducta observable; e) la existencia de referentes predefinidos de juicio".

Este modelo, que se basa principalmente en la clasificación y la exclusión, refuerza la idea del profesor detentor del conocimiento y del estudiante receptor, pasivo y vacío que reproduce lo que aprende. Para Esteban (1999, p.15):

La evaluación escolar, en esta perspectiva excluyente, silencia a las personas, sus culturas y sus procesos de construcción de conocimiento; devaluando saberes, refuerza la jerarquía que se establece, contribuyendo para que diversos saberes sean borrados, pierdan su existencia y se confirmen con la ausencia de conocimiento.

La evaluación también ha sido utilizada como un instrumento de poder de los profesores hacia los estudiantes. Para Hadji (1994, p. 79), "podemos evaluar para afirmar poder (...). El evaluador afirma su poder (y superioridad) marcando la distancia que separa al maestro del aprendiz. (...). La relación "evaluador" evaluado es vivida en estas condiciones como una relación de dominación jerárquica".

Foucault (2002, 2008), presenta la escuela como una institución disciplinaria, que forma sujetos para una sociedad en particular, con sus valores y costumbres, con miras a un modelo a ser atingido; teniendo en el examen su principal instrumento de control y disciplinamiento sobre los individuos. En el paradigma tradicional la disciplina es esencial para el aprendizaje:

La disciplina supone un registro continuo: anotaciones sobre el individuo y transferencia de la información en escala ascendente, de suerte que a la cúspide de la pirámide no se le escape ningún detalle, acontecimiento o elemento disciplinario. (...) La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado los individuos singularizados. Es el poder de la individualización cuyo instrumento fundamental estriba en el examen. **El examen es la vigilancia permanente, clasificadora, que permite distribuir a los individuos, juzgarlos, medirlos, localizarlos y, por lo tanto, utilizarlos al máximo. A través del examen, la individualidad se convierte en un elemento para el ejercicio del poder [negrita nuestra].** (FOUCAULT, 2008, p. 106 y 107).

En este contexto, el proceso de evaluación no constituye una etapa de aprendizaje, pero a menudo un ajuste de cuentas entre el profesor y el alumno, el que vigila y el que es vigilado, que necesita ser controlado o castigado por lo que detiene el poder, por lo tanto:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad (FOUCAULT, 2002, p. 171).

El examen en el contexto de la evaluación tradicional, cumple las funciones de medir, clasificar y principalmente de disciplinar a los estudiantes, refuerza las desigualdades y excluye a aquellos que no pueden seguir el ritmo de aprendizaje

en el tiempo establecido por los sistemas educativos. En este sentido, todavía vemos que:

Los profesores se utilizan constantemente de los procedimientos de evaluación como factores de motivación de los estudiantes, a través de la amenaza; los estudiantes están siempre en la expectativa de que serán aprobadas o reprobados y, por lo tanto, se sirven de los más diversos expedientes. Nuestro ejercicio pedagógico escolar está atravesado más por una pedagogía del examen que por una pedagogía de la enseñanza/aprendizaje (LUCKESI, 2013, p. 36)

Foucault (2002, 173), además acrecienta que:

(...) la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen ininterrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. Se tratará en ella cada vez menos de esos torneos en los que los alumnos confrontaban sus fuerzas y cada vez más de una comparación perpetua de cada cual con todos, que permite a la vez medir y sancionar.

Por lo tanto, en el paradigma tradicional, los procesos que constituyen los individuos como efecto y objeto de poder tienen su centro en el examen. Son capaces de sintetizar la "vigilancia jerárquica" y la "sanción normalizadora", cumpliendo funciones de disciplinar y clasificar (FOUCAULT, 2002).

La memorización y la reproducción son estimulados y los comportamientos deseados observados, lo que está más allá de la norma es objeto de reproche, el diálogo se reduce y el rol del alumno es de un observador pasivo que reproduce lo que se les pide.

En el caso de la asignatura de matemática, la exclusión puede ser aún mayor, en este componente encontramos los promedios más bajos en las evaluaciones externas, y en las carreras de grado de matemática, estadística y otras como ingeniería, arquitectura, en que la materia tiene un espacio de destaque, también se verifica el aumento de la deserción.

Según Hoffmann (2014, p.140), "la escuela reproduciendo las estructuras sociales del sistema capitalistas, está estructurada en base a fomentar la competencia, la superación del otro, el saber individualizado, particular". Entre los profesores también percibimos que la competencia es estimulada sobre todo con relación a la evaluación, ya que, como titular de los conocimientos científicos, es el único capaz de determinar cómo, cuándo, y el contenido con los que se evaluarán a sus alumnos.

Para Vasconcellos (2008, p. 36), la escuela no es la responsable por la organización de la sociedad, pero puede fortalecer la organización existente, "de la cual no es el origen o la causa". Las clases que detienen el poder, utilizan la escuela para perpetuar las diferencias y continuar en el poder, ya sea político o económico, por lo tanto la evaluación juega un rol importante cuando se la utiliza para reprobar, con la exclusión de los que no saben y la promoción de los que son capaces, aquellos que no pueden desarrollar las habilidades y competencias esperadas.

Por lo tanto, la escuela puede reforzar las desigualdades sociales, segregando y estigmatizando estudiantes, que al no tener las mismas habilidades anteriores, o por cuestiones del aprendizaje no desarrollan de la misma manera ni al mismo tiempo el contenido esperado para un determinado período de la educación. El poder puede ser ejercido por el docente, como por el propio sistema social en lo cual está ubicada la escuela hacia los profesores y los estudiantes.

Sin embargo, cuando pensamos en un proceso de evaluación predominantemente formativo, entendemos que se produce en un contexto que va más allá del salón de clases, comenzando en la escuela, con la participación de los profesores en la preparación y ejecución de su propuesta educativa, en el debate sobre el contenido, los objetivos, las actividades y los procesos de evaluación que satisfagan las demandas de la comunidad escolar.

Está bien marcado que la escuela, reproduce las desigualdades de la sociedad en la que opera, pero creemos como Giroux (2004, p. 290) cuando afirma que "las escuelas, así como la mayoría de los espacios sociales, están marcados por contradicciones y luchas que preliminarmente sirven a la lógica de la dominación, pero también contienen las posibilidades de la práctica emancipatoria".

Al plantear la idea de una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, también estamos rompiendo este paradigma que excluyó durante décadas decenas de estudiantes que por diversas razones no pudieron aprender y reproducir, que no tenían sus fallos detectados y analizados por los profesores, una educación ciudadana:

fundamentada en una reformulación del papel que los maestros han de desempeñar en las escuelas. Como fue sugerido, debe desarrollarse un nuevo modelo teórico que incluya una teoría de la totalidad, una redefinición de cultura y poder y una más perspicaz comprensión de las contradicciones y de las mediaciones que descansan por debajo de la superficie de la práctica y la teoría educativas. Resulta innecesario decir, que estos elementos teóricos sólo llegan a ser significativos si están atados a un firme compromiso de desarrollar la justicia económica y política tanto en las escuelas como en la sociedad (GIROUX, 2004, p. 253 y 254).

Considerando la visión de sociedad, de escuela y de evaluación que promueva la ciudadanía y la justicia social, todas las elecciones ya no son puramente técnicas pasan a operar debido a sus propósitos y lo que se hará con los resultados obtenidos (HADJI, 1994).

La evaluación realizada en la disciplina de matemática se ha caracterizado por la reproducción de las fórmulas y las situaciones que a menudo no tienen sentido para los estudiantes; somos conscientes de que el desarrollo del pensamiento abstracto es esencial y necesario, pero también creemos que la contextualización y la problematización son herramientas metodológicas que estimulan el aprendizaje, que dan significado a las ecuaciones y a los cálculos que se resuelven.

En este contexto, la evaluación, puede: estar al servicio de la clasificación o del aprendizaje, asumir el rol de una herramienta que contribuye a la emancipación o al uso del poder institucionalizado, que al descuidar de la educación, en los aspectos, estructurales, profesionales y didácticos/pedagógicos, solidifica las desigualdades características de la sociedad en que opera.

3. Metodología

Llevamos a cabo la investigación a partir del paradigma cualitativo, pues concordamos con Sampieri (2014, p.9), cuando afirma que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo "visible", lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta

encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen).

Los participantes fueron tres profesores de matemática de dos Escuelas de Referência em Ensino Médio de la red de estatal de educación de Pernambuco, denominados de GP 1, GP 2 y PN 1, las iniciales de sus escuelas. Para la realización de la investigación los directores firmaron una carta de permiso y los docentes un término de libre consentimiento establecido.

Como criterios para la elección de los docentes propusimos: ser docentes permanentes y actuaren por, lo mínimo dos años en la escuela.

Como método de recolección de datos realizamos una entrevista abierta y organizamos las respuestas en una categoría de análisis y tres subcategorías, como propuesto por la técnica de análisis del contenido.

4. Resultados y análisis

4.1 categoría: Evaluación y los procesos de enseñanza y del aprendizaje

Analizamos la percepción de los docentes sobre la relación entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ya que consideramos que el proceso de evaluación se desarrolla a lo largo de la enseñanza y no sólo en momentos específicos, tratamos de encontrar en el discurso de los profesores, como ellos entienden esta relación y como la evaluación puede contribuir al avance del aprendizaje de los estudiantes.

También se identificaron las dificultades que los docentes informan para realizar las prácticas de evaluación y lo que sería la evaluación ideal.

4.2 Subcategoría: evaluación y el fracaso escolar

El fracaso escolar, que puede materializarse en la reprobación o retención, es un fantasma que persigue la vida de los estudiantes, que también excluye y refuerza las desigualdades sociales. De acuerdo con Luckesi (2013), varios factores son responsables del fracaso escolar, destacando los elementos sociales, estructurales y sobre todo la falta de financiación que puede garantizar un mínimo de calidad en la estructuras, en la formación del profesorado y en mejores salarios.

El autor señala estos elementos que deben ser considerados en la lucha contra el fracaso escolar, además del presupuesto para la gestión administrativa y pedagógica, que son complementarios y, a veces puede estar relacionado con un mayor o menor grado de dependencia entre ambas.

Concordando con su pensamiento, no creemos que el profesor sea el principal responsable del fracaso escolar, "pero, en sus puestos en el aula, puede hacer una gran diferencia en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, que, en consecuencia reverbera en sus vidas personales y en el colectivo de la sociedad" (LUCKESI, 2013, p. 220).

¿Cuál sería el rol de la evaluación en el contexto de la comprensión y de la reducción del fracaso escolar? También de acuerdo Luckesi (2013, p. 231):

La evaluación tendrá un rol clave en este proceso, teniendo en cuenta la calidad de los resultados que se obtiene mediante la acción de todos y auxiliando nuevas posibilidades de acción y de aprendizaje también para todos. Pues que, esta es la posibilidad de la "escuela que aprende", de manera eficaz y con consistencia, en la cual todos son responsables del éxito; y, del fracaso, en la medida en que el fallo de un segmento de la escuela no es sólo de él, sino de todos sus segmentos.

Cuando le preguntamos si había relación entre la evaluación y el fracaso escolar, la profesora GP 1, contesta:

Existe, la evaluación porque... el estudiante, creo que el estudiante no hace esta reflexión: metí la pata en esa prueba, así que voy a estudiar para mejorar. Cuando comete un error, se siente impotente y se da por vencido, lo que no debe ser.

La reflexión de la profesora es relevante y se refiere a la falta de motivación que los estudiantes tienen al recibir las calificaciones bajas o al reprobaren. Pero no se da cuenta de que el docente también está involucrado en este proceso, aunque también informa que los resultados de la evaluación ayudan a evaluar su trabajo.

El maestro GP 2, tiene una opinión un poco diferente para él:

No. La evaluación es sólo un ... un factor que cierra un ciclo, pero no es sólo ella que es predominante no. No creo que sea no, es así, hay otros factores que implican incluso la comodidad que el estudiante tiene, los libros, la biblioteca, el uso de los medios de comunicación, no reemplazando, pero el uso de ellos para llevar o despertar el interés de los estudiantes en el tema.

El maestro identifica uno de los elementos, que para Luckesi (2013), contribuye al fracaso escolar, problemas estructurales, que se asocia principalmente con la falta de inversión, pero no se dio cuenta del otro factor, la gestión pedagógica, que está directamente vinculada al trabajo del profesor en el aula.

Sobre el tema el profesor PN1, informa que:

Creo que es una herramienta de aprendizaje, es una herramienta, si no sabemos cómo utilizar, cómo esta herramienta de aprendizaje, creo que hasta se falla el aprendizaje. [...]. Si no sé aplicar correctamente la evaluación para darme este retorno también es posible que pueda haber fallado, puede ser hasta que tenga un tipo de trabajo haya ido bien y que sin esta medida la cosa pase, pero también puede ser que la cosa vaya por debajo del agua y no lo sepa.

La percepción del profesor asocia la evaluación a su trabajo y que sin la evaluación no hay manera de saber si los estudiantes han aprendido lo que podría conducir al fracaso.

Lo que fue presentado por los tres docentes es relevante y no sólo nos muestra la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza, sino también la necesidad de fortalecer las reuniones y estudios sobre la evaluación y sus funciones en la escuela.

A pesar del término medida mostrarse presente en el discurso de los profesores, práctica que se ha demostrado estar asociadas con el fracaso escolar; nos dimos cuenta de que no había claridad de los maestros en esta relación. Tenemos la

comprensión de que muchos factores pueden contribuir a que los estudiantes no aprendan, pero la realización de una evaluación que sea diagnóstica y formativa es un elemento clave para el estímulo de los estudiantes y el desarrollo del aprendizaje.

La evaluación negativa que el estudiante hace de la prueba se relaciona con sentimientos de fracaso que se han construido sobre los procesos y resultados. A partir del momento en que los profesores y estudiantes puedan entender que las herramientas identifican los avances y brechas, en este momento la evaluación pierde el carácter de momento fallo y avanza a la planificación de nuevas estrategias.

4.3 Subcategoría: dificultades para evaluar

Los docentes también informan las dificultades con las cuales manejan para realizar la evaluación en matemática:

Las dificultades en la evaluación es la cantidad de estudiantes, son muchos estudiantes para evaluar, entonces no se puede hacer una evaluación personalizada, como podríamos decir, esta es una gran dificultad y las dificultades específicas de la disciplina de matemática es la base (...) (Prof. GP 1).

Varias ¿sabes? Una de ellas es la deserción en hacer las cuestiones, porque el estudiante decide no hacer la cuestión, de no querer resolver el problema, sobre todo para las preguntas abiertas, cuando entonces tiene que reunir todo su razonamiento, entonces no logra hacer eso (...) (Prof. GP 2).

No sé si voy a llamar de dificultad, sé que tengo la expectativa que la creo y me doy cuenta, la matemática es una disciplina específica, distinta de las otras, ya que requiere una secuencia. Tengo contenidos que no perdonan el conocimiento previo, es una lástima, ya que trabajo en la escuela secundaria, mis estudiantes vienen con una brecha muy grande, que no siempre es fácil hacer esta corrección que se necesita y siempre que sea posible vamos a hacer esta revisión, pero es notable, a veces muchos errores que suceden es porque no tienen una base muy buena (...) (PN 1).

La profesora GP 1 identifica como la principal dificultad en la evaluación el número de alumnos por clase y coincide con el profesor PN 1 que dice tener, la ausencia de conocimientos previos como otro reto importante para llevar a cabo la evaluación en matemática, la docente también informa el uso de la prueba como principal herramienta evaluativa, por lo cual todo el trabajo hecho en el aula termina con una hoja de papel.

La ausencia de conocimientos previos o una base para el aprendizaje de matemática no es una dificultad para evaluar, pero para aprender, en esta situación, la evaluación estará al servicio del aprendizaje cuando indicar las deficiencias y permitir la planificación de la enseñanza, de las acciones que en conjunto con los estudiantes puedan remediar estas brechas preexistentes, una vez más hacemos hincapié en la necesidad de entender los conceptos de evaluación, sus instrumentos y sus funciones para evitar errores en la ejecución del proceso evaluativo.

El profesor GP 2, apunta a la falta de interés o motivación de los estudiantes, dadas las dificultades para resolver las cuestiones planteadas, lo que también puede estar asociado con problemas de aprendizaje que se han acumulado durante los nueve primeros años de la escuela primaria.

La falta de estructura también es un factor identificado como difícil para llevar a cabo una evaluación adecuada a las necesidades de los estudiantes, "incluyendo la comodidad que el estudiante tiene: los libros, la biblioteca, el uso de los medios de comunicación, no para reemplazar, pero el uso de ellos para llevar o despertar el interés de los estudiantes en el tema" (profesor GP 2).

En cuanto a la estructura, podemos afirmar que las escuelas tienen un conjunto estructural que satisface adecuadamente las necesidades educativas, incluyendo laboratorios, biblioteca, laboratorio de computación y wifi, Lo que identificamos como un posible problema estructural es la falta de aire acondicionado, que en nuestra opinión se reduce al mínimo con la buena ventilación que existe en los aulas.

El discurso del profesor GP 2 continúa y revela algunas de las necesidades de los docentes y las dificultades que se enfrentan:

La evaluación es muy compleja, no es fácil evaluar, si usted evaluar sólo lo que se suministra en sus clases y evaluar sobre el tema que está tratando está limitando también. Como no hay otra manera, porque le cobran por eso, usted ahora tendrá que dar un resultado, y cómo el estado ahora requiere resultados satisfactorios y quiere mostrar a la sociedad que él está haciendo progresos en esta área, aunque las inversiones son muy pocas, de alguna manera se debe mantener un cierto porcentaje de aprobación (...).

(...) Debido a que el profesor se le compromete demasiado a su jornada laboral, también se ve comprometida a la cantidad de estudiantes que tiene que trabajar y comprometido el ambiente de trabajo (...).

El profesor sigue y dice que la situación está mejor, pero todavía tenemos que recorrer un largo camino entre lo ideal y lo real:

Por lo que la evaluación de la manera que está todavía ha mejorado un poco, ya que las escuelas se convirtieron en integrales con respecto a las anteriores que son regulares, pero necesita mejorar un poco (Prof. GP 2).

Entre las principales dificultades presentadas, la deficiencia en los conocimientos previos, puede tener en la evaluación una herramienta importante para resolverla. La brecha en los conocimientos previos puede y debe ser identificada a través de evaluaciones diagnósticas y actividades destinadas a superar estas deficiencias existentes en el aprendizaje del estudiante.

Todas las dificultades mencionadas, sin embargo se refieren al "otro": al estudiante o la escuela; estas dificultades, sumadas con la mala formación, a menudo se citan como razones que impiden la realización de la evaluación formativa. Otro obstáculo, menos obvio, pero no menos importantes que enfrentan los profesores está relacionado con el conocimiento sobre los mecanismos de aprendizaje. Ellos tienen poco conocimiento de estos mecanismos; dejan inconclusos regulaciones que fueron bien comenzadas; dan prioridad a la regulación de actividades a expensas del aprendizaje (PERRENOUD, 1999).

4.4 Subcategoría: evaluación ideal

En el proceso de conocimiento de las concepciones y prácticas de evaluación de los profesores, también hemos identificado algunos elementos mencionados por los docentes de lo que sería una evaluación ideal, como se plantea en los documentos oficiales, como siguen en sus discursos:

Estudiante por estudiante, el docente evaluando, identificando así la dificultad de cada uno, trabajando individualmente, sería la mejor manera de evaluar (Prof. GP 1).

Para evaluar tiene que ver al estudiante como un todo, lo que hace en la escuela, lo que puede producir en la matemática, lo que produce en química, que produjo en física, lo que produjo en arte. Creo que el estudiante hay que verlo y es difícil porque es disciplinario, son disciplinas separadas son un poco, pero si tratamos de reunir todos y ver al estudiante como un todo y lo evaluamos en este formato, tal vez, minimice el camino (Prof. GP 2).

Lo que faltaría para esta realidad nuestra aquí hoy en día con estos mismos estudiantes, creo que tendríamos que tener un trabajo de apoyo a la enseñanza, específico para que pudiéramos nivelar estos estudiantes como yo había hablado antes. Cuando se les carga al profesor del aula hacer esto, él ya está allí con los estudiantes que no están necesitando de esta nivelación, o si está en la misma intensidad del otro (PN 1).

Una vez más cada maestro presenta un aspecto diferente de la forma en que podría ser la evaluación ideal. La evaluación individualizada que tenga en cuenta el aprendizaje de cada estudiante y sus necesidades sería una evaluación ideal para la profesora GP 1, mientras que el profesor GP 2 dice que es necesario ver al estudiante como un todo, ya que no puede desarrollar todo el contenido de matemática, pero en general puede haber adquirido las bases para el aprendizaje posterior.

El profesor PN 1, apunta a un soporte para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los estudiantes que sea capaz de hacer inferencias necesarias para que todos pudieran estar en el mismo nivel de aprendizaje requerido para el grupo, pero su declaración no se refiere a una evaluación ideal y sí a un procedimiento de evaluación realizado por otras personas que pueden tener una función pronóstica o no, este procedimiento puede apenas clasificar a los estudiantes, los que saben de los que no saben.

Los elementos mencionados por los profesores, una vez más, no son mutuamente excluyentes, sino complementarias, lo que nos demuestra la complejidad del acto evaluativo. Identificar las necesidades individuales a través de una evaluación de diagnóstica y el desarrollo de mecanismos de enseñanza y de aprendizaje para recuperar los aprendizajes que no se construyeron en los años anteriores, además de la idea de un estudiante completo, que avanza en diferentes momentos y de manera particular en las diversas áreas del conocimiento, hace posible el establecimiento de un curso de enseñanza y de evaluación que garantizaría un aprendizaje efectivo mínimo para cada año o ciclo.

Antes de pensar en cualquier instrumento o procedimiento metodológico, la realización de una evaluación ideal requiere el entendimiento de que "el sentido de la acción evaluativa es la transformación y el movimiento. Los investigadores a menudo se quedan satisfechos con el descubrimiento del mundo, pero la tarea del evaluador es hacerlo mejor" (HOFFMANN, 2014, p. 138).

5. Conclusiones

Para el público asistido por las escuelas investigadas, la educación es el principal, sino la única, forma de cambiar la realidad social en la que viven. Las experiencias en la escuela pueden significar una apertura hacia el mundo académico y/o del trabajo o la continuidad de la exclusión continua en la que viven y que ya se extiende desde generaciones anteriores.

En esta perspectiva entendemos que los maestros necesitan:

Situar el currículum escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante. Central para este análisis es que los maestros vean la evolución de las escuelas y de las prácticas escolares como parte de una dinámica histórica en la que diferentes formas de conocimiento, estructuras sociales y sistemas de creencias sean vistas como expresiones concretas de intereses de clase específicos. (GIROUX, 2004, p. 246)

La asignatura de matemática ha sido una de las villanas en este proceso, en el pasado con altos porcentajes de reprobación, excluían a los estudiantes por dos razones: principales: no aprender y ser rechazados, y con el paso de los años, la falta de motivación y la perspectiva de no aprendizaje les llevaba a la deserción.

En nuestro campo de investigación, toda la orientación de los documentos oficiales y la estructura del Programa de Educación Integral indican una evaluación que pueda orientar la práctica docente y que también sea, en sí misma, un mecanismo de aprendizaje, sin embargo, la cultura del examen y de la clasificación, es una realidad presente en las instituciones, por lo cual la prueba bimestral tiene la medida principal del aprendizaje.

El mantenimiento de esta cultura reafirma el rol dominante de la prueba como el principal, sino el único instrumento capaz de proporcionar información fiable, de esta manera:

El examen aparece permanentemente como un espacio sobredeterminado. En este espacio se tiene la mirada puesta. Es observado por los responsables de la política educativa, por los directivos de las instituciones escolares, por los padres de familia, por los alumnos y finalmente por los mismos docentes. Si bien cada grupo social puede tener su representación en relación con el papel que juega el examen, todos estos grupos coinciden en términos globales en esperar que a través del examen se obtenga un conocimiento «objetivo» sobre el saber de cada estudiante (DÍAZ BARRIGA, 1994, p. 3).

La incerteza de la relación entre los procesos evaluativos y el fracaso escolar, contribuye para una evaluación sumativa, donde importa más el producto que los procesos.

Aún es un desafío la realización efectiva de una evaluación que sea diagnóstica y formativa, mismo en una escuela con una propuesta pedagógica bien delineada y un monitoreo continuo, la evaluación tradicional sigue con sus rasgos que contribuyen a la exclusión.

Aunque en las evaluaciones externas el promedio general esté mejorando, todavía se encuentran brechas entre lo que se enseña y lo que en realidad se aprende.

Desde la práctica docentes, creemos que, para la superación de este modelo de evaluación, el acercamiento entre la

universidad, la investigación académica y la escuela es un camino a seguir, y en especial trabajar con los profesores, haciéndolos investigadores de su propia práctica, y desde los mantenedores del sistema, observaren viejos problemas que mientras estuvieren presentes no será posible un cambio real en la escuela y los resultados sociales que se espera de una educación ciudadana, que prepare a los jóvenes crearen su proyecto de vida.

Referências

CALDEIRA, A. M. Resignificando a avaliação escolar. In: A. M. Caldeira, **Comissão Permanente de Avaliação Institucional** (Vol. Cadernos de Avaliação). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000.

DÍAZ BARRIGA, A. Una polémica en relación al examen. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 5, p. 1-16, mayo - agosto. 1994. Disponível em: <http://rieoei.org/oeivirt/rie05a05.htm>. Acesso em 14/04/16.

ESTEBAN, M. T. **Avaliação no cotidiano escolar**, In: _____. (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. 1a, ed. Versión pdf. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002.

_____. **Microfísica do poder**. (Roberto Machado, Trad.). 26ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.

GIROUX, H. **Teoría y resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición**. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI. 2004.

HADJI, C. **Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos**. Porto: Porto Editora LDA, 1994.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: uma Prática de Construção da Pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação. 2011.

_____. **Avaliação: mito & desafio**. 44ª ed. Porto Alegre: Mediação. 2014.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. [Livro eletrônico] 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERNAMBUCO. **Manual de Orientações Pedagógicas para o Ensino Médio Integral e Profissional**. . Secretaria Executiva de Educação Profissional. Recife, 2013.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPIERI, R. H. (et al.). **Metodología de la investigación**. 6ª ed. México: Ed. Mc Graw Hill, 2014.

SUASSUNA, L. **Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica**. In: L. Suassuna, Avaliação em língua portuguesa - contribuições para a prática pedagógica (1ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2006

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação: concepção dialética - libertadora do processo de avaliação escolar**. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a Escola do Averso por Meio da Avaliação**. [Livro eletrônico] Campinas: Papyrus, 2008.