



ISBN: 978-607-02-7348-3

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Clarilza Prado de Sousa, Sandra Lucia Ferreira Acosta,
Anamérica Prado Marcondes (2015)
“Evaluar: entre la equidad y la igualdad”
en *Diálogos curriculares entre México y Brasil*,
Alicia de Alba y Alice Casimiro Lopes (coords.),
IISUE-UNAM, México, pp. 165-191.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

EVALUAR: ENTRE LA EQUIDAD Y LA IGUALDAD

*Clarilza Prado de Sousa**

*Sandra Lucia Ferreira Acosta***

*Anamérica Prado Marcondes****

INTRODUCCIÓN

Evaluar significa tomar decisiones. ¿Qué decisiones deben ser tomadas a partir de los datos obtenidos y de los procesos desarrollados?

Responder a estas preguntas es lo que le da sentido a la realización de un proceso de evaluación. Se evalúa para tomar decisiones, respecto a un sistema de enseñanza, del desempeño de un alumno en el salón de clases, de un proceso curricular o de una institución escolar. Además de eso, es necesario considerar que la evaluación es un proceso que se realiza de forma contextualizada, por lo tanto, sus resultados y las decisiones consecuentes que se toman dependen tanto de los sujetos que producen tales resultados, como de la escuela y profesores que interpretarán los datos obtenidos.

La evaluación en tanto práctica pedagógica tiene un compromiso con el proceso educativo, con el desarrollo de los alumnos y con el perfeccionamiento de la enseñanza. Analizar resultados de evaluación sin considerar este contexto ha generado procesos de jerarquización de resultados, como si la clasificación en sí, se explicara a sí misma. Clasificar alumnos en una escala, da cuenta del nivel de

* Profesora titular de la Universidad Católica de São Paulo y coordinadora de la Cátedra UNESCO de profesionalización de docentes.

** Profesora de la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Investigadora Asociada del Centro Internacional de Estudios sobre Representaciones Sociales y Subjetividad-Educación.

*** Investigadora asociada al Centro Internacional de Estudios en Representaciones Sociales y Subjetividad. Evaluadora institucional de la Universidad Católica de São Paulo.

adquisición de aprendizaje que el profesor enseña en clase, pero es necesario ampliar la observación, identificar el tipo de errores detectados, las dificultades de cada uno de los alumnos y, sobre todo, es absolutamente necesario tomar decisiones en relación con los contenidos aprendidos y con los que se aprenderán en el futuro.

¿Qué decisiones tomar frente a los resultados de los alumnos? Frente a las diferentes formas de enseñanza que el profesor puede adoptar en los salones de clase, sus percepciones y evaluaciones no se pueden limitar, con una nota, a otorgar una calificación según lo que el alumno sabe o no sabe sobre determinado contenido. Preparar al alumno para aprender, responder pedagógicamente frente a lo no aprendido, conlleva considerar el desempeño del alumno en el salón. No es solamente evaluar si el alumno aprendió, sino evaluar para conocer al alumno, tomar decisiones que mejoren su enseñanza y desarrollen los aprendizajes adquiridos.

El presente estudio se centra en el espacio de la clase, del salón, espacio privilegiado de actuación del profesor, en el que la educación se realiza y pretende discutir con estudiantes de licenciatura, futuros profesores, cuáles son las decisiones que podrían ser tomadas frente a los resultados o procesos de evaluación desarrollados en el ámbito escolar.

Se entiende que el profesor, después de calificar como correcto o incorrecto un problema de matemáticas, un problema de física, o lo que el alumno aprendió de los conceptos de geografía o historia, se enfrenta a la toma de decisiones a partir de los datos obtenidos, juicios por realizar sobre los resultados y el desempeño del alumno en clase. Es en este contexto donde queda claro que evaluar es *determinar el valor de algo, atribuir un valor*.¹

Para Guba y Lincoln (1989), el análisis histórico de los paradigmas de evaluación nos muestra que apenas en la tercera generación de evaluadores, en la década de 1960-1970, surge el reconocimiento del juicio de valor y de la valoración o enjuiciamiento en los procesos evaluadores. Autores clásicos que ayudaron a construir la teoría evaluativa, como Cronbach (1963), Stake (1967), Scriven (1967),

1 Evaluar significa determinar el valor de algo, atribuir un valor (Ferreira, 1999).

Campbell (1969), señalaron la importancia de considerar la valoración o enjuiciamiento en una evaluación. El reconocimiento de la subjetividad en la evaluación, que se evidencia desde la elección de lo que se evalúa, hasta las conclusiones, fue presentado claramente por Stake (1982) cuando señala que la valoración subjetiva es esencial en el acto de evaluar.

Este reconocimiento de la subjetividad, más allá de aportar a la evaluación una discusión sobre los valores que sustentan los juicios y las decisiones, actúa en el sentido de exigir mayor objetividad en la evaluación; se desconoce que el papel político que ésta ejerce no está en la objetividad de los resultados obtenidos, sino en la comprensión de la desigualdad social, de las diferencias entre quienes producen esos resultados, en lo que la valoración hace con los resultados (Powers, Fowles y Willard, 1994; Serpa, 2010).

En la década de 1980, más que apuntar a la subjetividad, autores como Soares (1981), Depresbiteris (1989), Franco (1990) y Giroux (1988) evidenciaron el papel ideológico y político de las decisiones evaluativas y el proceso perverso de confirmación de la discriminación social que dicha evaluación realiza en el salón de clases. Dentro de esas discusiones que subyacen en la problemática de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, como analiza Estrela *et al.* (2010), se expresan explícita, o implícitamente, ideologías y diferentes visiones de las funciones de la escuela en la sociedad y concepciones éticas diferentes sobre justicia social.

Sin embargo, después de constatar la función política de las decisiones evaluativas, los procesos de evaluación asumieron en la práctica dos lógicas, como enfatizó Perrenoud (1999): una al servicio de la selección, la *construcción de jerarquías de excelencia* que desconocen las diferencias entre los alumnos, y otra al servicio del aprendizaje, que modela la acción pedagógica y regula la enseñanza que se ofrece en la escuela. Haciendo eco a las perspectivas de Perrenoud (1999), Santos (2007) establece la evaluación como un fenómeno moral, no meramente técnico. “Es muy importante saber a qué valores sirve y a que persona beneficia. Es muy importante evaluar bien, pero es más importante saber a qué causas sirve la evaluación” (p. 17).

Reforzado por la influencia de la evaluación a gran escala que realiza el profesor como un proceso de clasificación, se observa que hoy en las escuelas la discusión de las prácticas de evaluación escolar se desarrolla sin la incorporación de la perspectiva evaluativa y la evaluación psicosocial que reconoce la actividad como política, inserta intencionalmente en el contexto de las relaciones individuales y sociales (Sousa, 1991).

Por lo tanto, la incorporación de la ética neoliberal que valora una única versión técnica de la evaluación, que pone al servicio de la selección y deja de considerar y analizar el impacto social de las decisiones a las que ella conduce, y desconoce la importancia pedagógica de la evaluación como práctica educativa.

Se puede afirmar, como señala House (1994: 19 y 22), que “la evaluación no sólo debe ser veraz y creíble, sino que también debe ser justa”, y en este sentido, implica un actuar ético, sin perder de vista las cuestiones que retoman los principios y presupuestos del proceso de evaluación: ¿Por qué evaluar? ¿Cuál es su propósito? ¿Cuál es su efecto? ¿Qué concepto de justicia atiende?

Hadji (2001) analiza la realidad concreta de las prácticas evaluativas en el contexto escolar y señala que la evaluación pone en juego procesos psicosociales complejos, dado que está socialmente condicionada y la sitúa como un “acto de comunicación que se inserta en un contexto social de negociación” (p. 40). Con base en estudios de investigadores del área, como Weiss (1972), Monteil (1989) y Barbier (1985), se puede afirmar que en las prácticas de evaluación están presentes interacciones en las que posiblemente haya una serie de malos entendidos entre profesores y alumnos que dan cuenta de factores que van desde la forma en la que se hacen las preguntas, la presentación de resultados, roles sociales, corrección, conflictos de expectativas de alumnos, familiares y de normas institucionales, hasta la confrontación de las valoraciones.

En esos momentos se cruzan expectativas legítimas o no, y cuando no se hacen explícitas, no permiten desarrollar una interacción positiva de construcción de posibilidades de aprendizaje entre profesores y alumnos.

De este modo, propone Serpa (2010) que la evaluación, más que buscar certezas, deberá preocuparse en alcanzar credibilidad en sus

apreciaciones, directamente relacionadas con los criterios de evaluación comunes a todos los alumnos y al sentido de justicia. La autora nos remite a Ricoeur para la comprensión de esa problemática, quien considera que el acto de juzgar, además de reflejar la aplicación de la ley a un caso particular, también refleja la interpretación que se hace de dicha ley. La regla puede ser reconstruida o modificada al ser contextualizada. De esta forma, “cuando la norma (acerca de) lo que se considera correcto, o los criterios entran en conflicto, en su aplicación, se torna necesario recurrir a la sagacidad de la valoración” (p. 82), definiéndose reglas que establecen las acciones supuestamente justas. Más para Serpa (2010: 109), cualquier concepto de justicia:

aunque no pueda eliminar el recurso de la intuición, necesita formular juicios explícitos o reglas que orienten la apreciación. Así, la evaluación tendrá que organizarse de modo que su fundamentación se establezca en la comunicación y el intercambio de apreciaciones, sobre todo si adquiere visibilidad y repercusión social. La evaluación necesita partir de referentes compartidos, actuar lo acordado entre evaluadores y evaluados. En la construcción de ese empresa, los profesores deben estar conscientes de los referentes más evaluados y de los diferentes mecanismos de distorsión del enjuiciamiento.

La cuestión propuesta en este texto nos remite necesariamente discutir lo que es justo en evaluación y cómo promover la justicia de forma tal que produzca una enseñanza volcada en la igualdad y la equidad.²

La igualdad y la equidad en sus relaciones con la justicia son punto central en los parámetros curriculares nacionales (PCN) (1997), cuando orientan la aproximación de la ética en los temas transversales. El documento deja claro que los criterios esenciales para pensar éticamente la justicia son los conceptos de igualdad

2 Sara Escorel (2001: 2) entiende que “La aproximación conceptual de igualdad y equidad que los distingue y califica a partir de La Idea de que la equidad es lo que nos introduce a la idea de diferencia en un espacio de igualdad, es parte del proceso histórico de las luchas sociales que conforman en diversos contextos (tiempo y espacio) patrones de ciudadanía diferenciados”.

y equidad (p. 72). La igualdad comprendida en los PCN reconoce que todas las personas tienen los mismos derechos; sin embargo, la diferencia entre las personas no las coloca en una situación de igualdad. La equidad permite restablecer la igualdad respetando las diferencias.

Significa decir que la evaluación con equidad exige reconocer la necesidad de ofrecer posibilidades diferentes en función de la necesidad, para entonces producir igualdad. Reconocer las diferencias, por ejemplo, de las características de los alumnos y del desarrollo del aprendizaje, entre otras, es la forma de promover la igualdad. Es la forma más significativa de promover la justicia, entendida no en su dimensión legal, sino asumida en relación con criterios que toman en consideración las condiciones individuales y contextuales.

Santos Guerra (2007: 17), aún más radicalmente, afirma que:

Es peligroso (y contradictorio al verdadero sentido de la acción formativa) instalar en el sistema de formación, mecanismos que generen sumisión, temor, injusticia, discriminación, arbitrariedad, desigualdad, etc. La evaluación no es un fenómeno neutro, que se pueda realizar sin indagar los valores, el respeto a las personas y el sentido de la injusticia. La evaluación es también un fenómeno moral porque tiene repercusiones importantes para las personas, para las instituciones y para la sociedad.

En el estudio aquí presentado se pretendió analizar cómo los alumnos, futuros profesores, comprenden esta perspectiva y de qué manera están siendo formados para tomar sus decisiones frente a sus futuros alumnos.

No se desconoce el potencial educativo de los resultados de una prueba, de los resultados objetivos obtenidos por los alumnos en una situación de aprendizaje, pero se pretende evidenciar cómo es necesario que los procesos evaluativos busquen ir más allá de identificar la situación de aprendizaje de los alumnos y cómo podrían también enseñar al alumno a aprender con sus propios resultados. El estudio busca mostrar cómo la valoración de los resultados de una evaluación puede traer oportunidades ricas para el profesor, para el

estudiante y discutir cuestiones fundamentales de educación y, principalmente, analizar la justicia que orienta las decisiones educativas en el contexto del salón de clase. Como enfatiza Santos Guerra (2007: 113), la evaluación “más que un proceso de naturaleza aséptica, es una actividad llena de dimensiones pedagógicas, políticas y morales” y, en este sentido, es preciso desarrollar en los cursos de formación inicial (licenciaturas y pedagogías) las condiciones para que el futuro profesor haga un uso más amplio de los resultados de las evaluaciones de sus alumnos.

Para analizar la visión de estos estudiantes de licenciatura, futuros profesores, al centrar el juicio de valor que se cierne sobre la evaluación, se contó con el aporte teórico de la Teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1984). Se pensó que tal teoría podría ofrecer los fundamentos teóricos y metodológicos que permitirían una interpretación contextualizada de la visión de los estudiantes en una aproximación psicosocial. La Teoría de las representaciones sociales en tanto visión del mundo construida en la cotidianidad, por los sujetos, en relación con el grupo, constituye una fuente de informaciones, actitudes y valores que se organizan en un campo o definen cierta imagen.

Analizar estas representaciones permitiría, según Sousa (2000: 128), la

comprensión de cómo se engendran y participan las perspectivas particulares en la visión global de un grupo social, de una sociedad (o aun de una institución escolar), como es el análisis de la manera en que esta sociedad (y esta institución educativa) se constituye partiendo de estas visiones particulares (p. 128).

En estos términos, analizar las representaciones de los estudiantes sobre la justicia que se manifiesta en las evaluaciones escolares permitiría comprender cómo estos alumnos están construyendo su visión de docencia, de evaluación y principalmente de los valores que están sustentando estas representaciones. Describe Duveen (2003, citando a Moscovici (1961: xxi), que las representaciones sociales se definen como:

un sistema de valores, ideas y prácticas, como una doble función: primero establecer un orden que posibilitará a las personas orientarse en su mundo material y social y controlarlo y, en segundo lugar, posibilitar que la comunicación sea posible entre los miembros de una comunidad, fortaleciendo el código para nombrar y clasificar sin ambigüedad, los varios aspectos de su mundo y de su historia individual.

Centrándose en las representaciones sociales, este estudio pretendió investigar las problemáticas presentadas por universitarios de nivel licenciatura, futuros profesores, sobre los dilemas relativos a la evaluación que dan respecto a los principios éticos y de justicia que sustentan las actitudes y directrices docentes. Tales dilemas son enfrentados por profesores que viven la cotidianidad del salón de clase en relación con sus alumnos.

Para alcanzar el objetivo propuesto, se optó por un estudio cualitativo y exploratorio, por medio de análisis de respuestas de universitarios a un conjunto de cuestiones que describen situaciones cotidianas, donde desarrollaron problemas de los profesores, asociados con el tema de la evaluación.

LA INVESTIGACIÓN

Participaron en este estudio 41 estudiantes universitarios que estaban en el inicio de su formación en la universidad pública del estado de São Paulo. Eran jóvenes que estaban en el rango de 18 a 25 años (92 por ciento), con una formación en ciencias naturales y matemáticas. En la licenciatura, los estudiantes pretendían asociar los conocimientos específicos de sus áreas de estudio, los contenidos pedagógicos, con el fin de calificar para servir como maestros en la educación básica, más concretamente en los últimos años de la escuela primaria y la escuela secundaria.

Una breve descripción del perfil de estos estudiantes permite identificar los participantes con las características encontradas en los estudios ya realizados. De este modo, respecto a los datos recolectados sobre el género de los participantes se corroboraron los

resultados de otras investigaciones sobre formación de profesores (Sousa *et al.*, 2007; Júnior, 2007, 2009; Leta, 2003; Lopes, 1998) que afirman la existencia de la feminización en las ciencias biológicas. Se observa que de los futuros profesores de Biología que respondieron el cuestionario, 70 por ciento son del sexo femenino. Los resultados corroboraron también la predominancia masculina en la formación de futuros profesores de matemáticas y física. En este sentido, los participantes de la licenciatura en física (75 por ciento) y matemáticas (100 por ciento), son en su gran mayoría de sexo masculino. En la licenciatura en química se registró un porcentaje similar entre los dos: masculino (46 por ciento) y femenino (54 por ciento).

Analizando los datos sobre la escolaridad de los padres, se observó que los alumnos participantes de la investigación, en su gran mayoría, son los primeros de la familia en cursar una licenciatura; ya que 73 por ciento de los padres y 68.2 por ciento de las madres no tienen escolaridad universitaria. Este fenómeno se asocia con el momento histórico que vive Brasil de expansión de la oferta de becas para la educación superior. Desde 2007, las universidades federales, aun contando con el Programa REUNI (Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales), el acceso a la enseñanza superior se fortaleció todavía más, principalmente porque la población que antes no podía avanzar en su trayectoria escolar, pasó a contar con la posibilidad de cursar una carrera en las universidades públicas.

En el estudio realizado, fue un gran desafío la construcción de un instrumento de recolección que permitiese captar los valores que fundamentan las representaciones de justicia en evaluación y especialmente aquella que sustenta la visión de igualdad y equidad en la educación. Para ello se definió como instrumento de recolección de datos un tipo de cuestionario situacional que contenía cuatro preguntas que presentaban dilemas de la práctica diaria en el salón de clase, que implicaban tomar una decisión por parte de los profesores y que los estudiantes tuvieran que analizar. Al seleccionar los dilemas se consideró aquellos que mejor interpretaran las representaciones de justicia presentes en las decisiones sobre evaluación en la vida cotidiana escolar.

Para Abric (1994), dentro de las funciones de las representaciones sociales se destaca su *función justificatoria*, que permite al sujeto evidenciar las decisiones tomadas y los comportamientos presentados, justamente la acción exigida frente al dilema con posibilidad de respuesta en varias direcciones, cuya elección de respuesta envuelve una opción valorativa. Para Caetano (1997: 194) son considerados:

como dilemas las vivencias subjetivas (no las situaciones externas), los conflictos cognitivos y prácticos, ocurridos en contextos profesionales, en relación con los cuales el profesor dilucida entre una o más alternativas (de acción y/o de valoración). En síntesis, el sustento de los dilemas reside en la existencia de discrepancias y en la dificultad de tomar posiciones claras entre los polos en conflicto, por lo que su resolución puede exigir procesos de deliberación complejos, integra-dores y creativos.

Así, la utilización de este tipo de cuestionario, en el que se presentan dilemas para el análisis de los sujetos, se muestra efectiva para comprender los valores que integran las representaciones sociales de los estudiantes de licenciatura sobre justicia en la práctica evaluativa. Los dilemas presentados en el cuestionario fueron seleccionados de situaciones cotidianas bipolares o multipolares de naturaleza dinámica que resguardasen situaciones conflictivas en la cotidianidad. Según Zabalza (2004: 19), los dilemas “se refieren no a grandes esquemas conceptuales, sino a actuaciones específicas concernientes a situaciones problemáticas en el trabajo del aula”. Al concepto dilema se asocia también consecuencialidad entre pensamiento-acción, lo que provoca que el profesor no actúe siempre en forma congruente entre su pensamiento o saber. El sentido de su acción está fuertemente relacionado con las influencias externas vinculadas con cada situación/problema que “condicionan los propósitos y conducen la acción por caminos diferentes de los previstos” (Zabalza, 2003).

A cada dilema propuesto, que refiere a una situación de conflicto enfrentada por un profesor en el salón de clases, los participantes eran invitados a pronunciarse a partir de una escala de tipo *Lickert*, que contemplaba cuatro puntos: (1) Totalmente en

desacuerdo, (2) Poco de acuerdo, (3) Muy de acuerdo, (4) Totalmente de acuerdo.

Enseguida, fue solicitado que añadieran una justificación por escrito para sus respuestas, en relación con la posición asumida.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados involucró tanto una organización de los datos en la escala tipo *Lickert*, como un estudio del discurso de los encuestados. Para ello, se utilizó el *software* Alceste,³ que además de procesar análisis estadísticos del contenido escrito (palabras repetidas y sucesiones de palabras), permite una aproximación más cualitativa de las narrativas de los estudiantes y la profundización de las interpretaciones del contenido de los textos.

La naturaleza conceptual de los dilemas indica que no hay ninguna expectativa de solución satisfactoria a las situaciones cotidianas presentadas en el cuestionario de la investigación. Son situaciones de naturaleza dinámica que desafían las respuestas de forma que cada situación-problema puede ser resuelto de forma diferente. Esa diferencia, según Beach y Pearson (1998), se hace efectiva y se fundamenta a partir de la composición de cada sujeto, la forma de lidiar con los problemas y de enfrentar las más variadas situaciones, en la manera como fue formado y como observa el mundo. En este sentido, las respuestas a un dilema pueden no ser correctas o incorrectas, pero conducen a una discusión que debe ser analizada, para llegar a un consenso para determinada situación. La respuesta a un dilema no puede ser generalizada, más bien debe presentarse como un proceso de aprendizaje conjunto entre profesor-alumno.

3 *Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste)*. Ese programa hace uso del método de Clasificación Jerárquica Descendente (CHD por sus siglas en portugués), que consiste en organizar fragmentos de las narrativas escritas en clase desmenuzando el vocabulario que las integra de forma que obtenga el mayor valor posible en una prueba de asociación (*que-cuadrado*). El programa ejecuta también otros cálculos complementarios que posibilitan una descripción más detallada de cada una de las clases encontradas por medio de la aproximación de vocabulario semejante.

El análisis de la investigación no consideró ninguna respuesta como correcta o incorrecta. Fue analizada en el estudio la escala de concordancia en relación con la decisión del universitario, futuro profesor, y principalmente las justificaciones que cada uno de ellos redactó en sus respuestas.

A continuación son presentadas y analizadas, para cada pregunta situacional, las respuestas de los universitarios, tanto en la escala *Lickert* como las narrativas procesadas en Alceste.

PROBLEMA SITUACIONAL 1

Angélica, profesora de matemáticas de educación media superior, acordó anticipadamente con los alumnos que en la próxima clase deberían traer un trabajo escrito sobre el tema: mi aprendizaje en el curso de matemáticas. Todos participaron, menos José, alumno en silla de ruedas. En la siguiente semana, José entregó el trabajo y alegó confundir la fecha de realización de la actividad. Angélica no aceptó el trabajo; justificó la importancia de poner atención al cronograma definido anteriormente, y por lo tanto José se quedó sin calificación.

Este problema presenta el dilema al profesor de “tratar o no tratar de igual forma a todos los alumnos, incluso a aquellos que presenten algún tipo de discapacidad”. La respuesta a la escala mostró que 68 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud de la profesora y 32 por ciento acordaron poco.

En cuanto a la justificación de los universitarios sobre su posición en esta cuestión, los datos fueron procesados por Alceste siendo reveladas dos posturas de sentido⁴ que se constituyeron como categorías de análisis.

La primera categoría identificó un carácter valorativo de justicia explicitado por la idea de que *todos deben ser tratados de igual forma, aun aquellos con alguna discapacidad*. Hay una necesidad

4 Por las frecuencias de ocurrencias y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos categorías de análisis, compuestas por 484 formas distintas de palabras, 1 580 ocurrencias y una frecuencia media de las palabras igual a 3.

de una homogeneidad de acción tanto del profesor como de los estudiantes que muestra que la evaluación expresa el grado enseñar y aprender. José no aprendió y no presentó el comportamiento deseado, por lo tanto era necesario que recibiera una sanción.

Los datos procesados apuntan, por otro lado, a una relativización de esta postura de los estudiantes al revisar la palabra “pero”,⁵ en tanto conjunción adversativa que indica una clara oposición complementando sus justificaciones.

En esta primera categoría, la importancia de la noción de homogeneidad es identificada en algunos fragmentos de las narrativas escritas:

- El hecho de que el alumno sea discapacitado no lo coloca en una posición arriba o abajo del resto.
- A pesar del problema del alumno discapacitado, éste debe tener el mismo trato que el resto de los alumnos, toda vez que buscan la inclusión deben respetar el cronograma definido.
- Desde mi punto de vista, el hecho de estar en silla de ruedas no te coloca en una posición por encima de los demás.
- Estar en silla de ruedas no tiene ninguna implicación en la entrega de un trabajo.

La segunda categoría identificó un carácter valorativo en lo referente al concepto de justicia. La discusión presentada en las narrativas de los estudiantes no se centra en el problema de la discapacidad de José, sino en la injusticia, por parte de la profesora, de no aceptar el trabajo fuera del plazo.

El análisis, con el programa Alceste, de las palabras más significativas, mostró la presencia del verbo “deber” como futuro del pretérito o como condicional con la palabra “debería”,⁶ que indica acciones futuras en relación con el pasado, pero que también puede referirse a una condición para que la acción se realice. Eso muestra que los participantes sugieren también la posibilidad de que la profesora se encaminará a la flexibilización de la norma.

5 Frecuencia =11 y $\chi^2=8,31$.

6 Frecuencia =14 y $\chi^2=17,78$.

Algunas líneas revelan el sentido del contenido:

- Seguir un cronograma es realmente importante, pero se debe considerar el trabajo que el alumno produjo, aun con una semana de retraso, el alumno entregó algo que debe ser considerado, con una nota reducida, pero debe tomarse en cuenta.
- La puntualidad es necesaria, pero como el alumno entregó el trabajo el esfuerzo debe ser reconocido, tal vez con una nota menor.
- No estoy de acuerdo, porque ella debió darle alguna calificación, y no simplemente dejarlo sin una, debió haber restado algunos puntos por el retraso, ya que José hizo el trabajo.
- Creo que debe haber una sanción para el alumno, si no, sería injusto con el resto de los alumnos que entregaron a tiempo y él necesita comprender la responsabilidad que tiene, pero no debió dejarlo sin nota, pues hizo el trabajo.

PROBLEMA SITUACIONAL 2

Paulo es un alumno que entrega con regularidad los ejercicios y tiene un buen comportamiento en el salón de clase. Sin embargo, en el día del examen sufre mucho, pues se pone nervioso. El resultado es siempre el mismo: notas bajas. El profesor de física, Ricardo, entendiendo la dificultad del alumno, sube la calificación de Paulo. Los otros alumnos, al enterarse de esta situación, reclaman y quieren ser beneficiados también. El profesor se molesta por la discusión y mantiene la nota baja de Paulo.

Esta situación presenta el dilema para el profesor sobre “aumentar o no aumentar la calificación de un alumno que tiene dificultades frente a dicha forma de evaluación”. La respuesta de la escala mostró que 17 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud del profesor y 83 por ciento acordó poco. Las justificaciones de los universitarios, que redactaron con respecto a este problema, fueron procesadas por Alceste y se constituyeron don posturas.⁷

7 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos este 2º ítem situacional generó dos categorías de análisis compuestas por 379 formas distintas de

La primera, de acuerdo con las narrativas de los universitarios, los alumnos sienten una actitud indebida por parte del profesor, cuando se dejó llevar por la relación con el alumno.

Los alumnos reconocen que existen problemas sobre la acción de evaluar y proponen, como alternativa, que el profesor revise su actitud. La palabra *debería*,⁸ *verbo que se destaca en esta categoría, como futuro del pretérito*, sugiere la descripción de acciones improbables e hipotéticas, por lo tanto, acciones que aún podrían ocurrir. Ofrecen sugerencias de distinta naturaleza, incluido el intercambio de opiniones con los alumnos sobre la mejor manera de resolver los problemas asociados con la evaluación.

Algunas líneas de las narraciones revelan el sentido de lo anterior:

- El profesor se dejó llevar por la relación y faltó a su papel de profesor.
- El profesor podría preguntar la opinión del salón sobre qué hacer con dicho alumno y entonces tomar las medidas adecuadas o realizar otra forma de evaluación, como trabajos, por ejemplo.
- El profesor debería llevar a cabo otros métodos de evaluación, ya que el examen inhibe al alumno y, con el tiempo, hace que el alumno sienta que está siendo evaluado diariamente, y por lo tanto no hay motivo para estar nervioso.
- Me parece que el profesor debería optar por una forma de evaluación que consiguiera registrar la mejora en el aprendizaje de sus alumnos.
- Estoy de acuerdo con mantener la calificación de Paulo, pues no se puede privilegiar a pocos. Sobre todo, el profesor Ricardo debe comenzar a revisar el método de evaluación vigente en su clase, de esa forma podría llegar a un resultado más concluyente y de esa forma auxiliar de forma más efectiva a sus alumnos.
- No estoy de acuerdo, creo que el profesor podría buscar otros métodos de evaluación que no sean los exámenes o distribuir las cargas de trabajo de forma que los alumnos en la misma situación de Paulo no sean perjudicados.

palabras, 1339 ocurrencias y una frecuencia media de las palabras igual a 3.

8 Frecuencia 3 y χ^2 7,28.

- Si el profesor sabe que Paulo es un buen alumno y que va a salir mal en el examen, él debe modificar el método de evaluación.

La segunda categoría, el concepto de justicia, se encuentra asociada con la idea de que *si existen reglas ellas deben ser cumplidas para que no haya consecuencias*. Las justificaciones, redactadas por los universitarios, apuntan a que las normas son importantes como indicadores del patrón de calidad y establecen las obligaciones, tanto del profesor como del alumno, por medio de la adopción de medidas que garanticen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los datos de este ítem muestran una pequeña relativización de esta posición de los estudiantes sobre la palabra “pero”,⁹ utilizada como conjunción adversativa que indica oposición, complementando sus justificaciones. En este caso, la oposición se presenta en forma de contradicción; es decir, a pesar de que el profesor desee ayudar al alumno, podría perjudicarlo, al crear la sensación de injusticia y de descontento general.

En el segundo ítem situacional, la relación de justicia relacionada con el cumplimiento de normas es identificada en algunos fragmentos de las narrativas de los participantes:

- Pero fue incorrecto lo que Ricardo hizo, pues benefició a Paulo, fue cuestionado, se irritó y volvió a cambiar la nota de Paulo. Es inadmisibile.
- Pero no me parece que él deba elevar la nota sin ningún motivo para ningún alumno.
- El profesor no debía haber aumentado la nota del alumno. No hay motivo para el nerviosismo si la materia está bien estudiada y Paulo necesita concentrarse.
- No estoy acuerdo desde un inicio con que él haya aumentado la nota del alumno, pues si es un examen, el resultado es igual para todos, pero, no veo ningún problema en que el profesor dé puntos extras por la participación o el empeño.
- No estoy de acuerdo con el acto de aumentar la nota del alumno,

9 Freqüência = 6 y $\chi^2=3,36$.

él debería haber puesto alguna actividad para el alumno y para el resto del salón, para que aumentaran su nota.

PROBLEMA SITUACIONAL 3

En medio del año escolar el profesor Luiz, que enseña matemáticas, identificó que había un grupo de alumnos con dificultades y que necesitaría dar clases de recuperación. La coordinadora organizó las clases, pero el docente contratado faltó mucho a las actividades programadas y los alumnos no alcanzaron los objetivos de la materia. Al final del año, el profesor optó por aprobar a estos alumnos; justificó que no podían ser penalizados por la falta de apoyo de la escuela.

Este problema ofrece el dilema al profesor de “dar o no dar cuenta de sus criterios aprobando alumnos rezagados, porque la escuela no ofrece condiciones de recuperación”. La respuesta a la escala mostró que 71 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud del profesor y 29 por ciento acordaron poco.

En cuanto a la justificación de los universitarios sobre su postura, los datos procesados por Alceste revelaron dos posturas,¹⁰ que se constituyeron como categorías de análisis.

La primera categoría identificó el acuerdo (29 por ciento) con la idea del profesor que asocia la reprobación a los efectos poco productivos, que genera la penalización de los alumnos. La idea de progresar desde el punto en que se paró, lo cual sería normal para todo aprendizaje, no aparece en las citas de los universitarios.

En esta categoría, el acuerdo de que los alumnos no podían ser penalizados se identifica en líneas como las siguientes:

- Realmente si todos los alumnos asistieron a las clases de regularización, y el docente no, los alumnos no pueden ser penalizados por esa situación.

10 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos clases de análisis compuestas por 426 formas distintas de palabras, 1 231 ocurrencias y de una frecuencia media de las palabras igual a 3.

- Sí, si la escuela no apoya las actividades que propone los alumnos no deben ser penalizados.
- Estoy de acuerdo en que los alumnos no sean penalizados por los problemas de organización de la escuela, pero las dificultades excepcionales de los alumnos deberían ser atendidas en los periodos regulares de las clases.
- De hecho, los alumnos no pueden ser penalizados por la falta de apoyo de la escuela, pero aprobarlos no es la solución, podría proponerse un seguimiento el año próximo para subsanar las dificultades de estos alumnos.

La segunda postura se percibió como una injusticia para con los alumnos por parte del profesor. Esto se justifica, pues reconocen que la valoración y la descripción, propósitos de la evaluación, fueron aplicados de manera inapropiada. En la opinión de los universitarios, la aprobación sin mérito puede deformar la descripción de la realidad creando problemas para los propios alumnos.

El análisis del programa Alceste, de las palabras significativas en este ejercicio, mostró también la presencia del verbo “deber”¹¹ como condicionante del futuro del pretérito o condicional que indica acciones futuras en relación con el pasado. En este sentido, los universitarios sugirieron algunas propuestas para conducir este problema.

Algunas citas revelan el sentido del contenido:

- Ésta es una situación difícil, porque esos alumnos aprobados sentirán incomodidad el año siguiente. Creo que aprobarlos no sería la solución. Debería haber un seguimiento de estos alumnos.
- No estoy de acuerdo totalmente, pues creo que deberían planear otra forma, no dejando a los alumnos totalmente solos.
- Lo que podría hacerse son las clases de recuperación a la par que las clases del siguiente año.
- Creo que si él fuera el próximo profesor que diera las clases para esos alumnos, estaría todo bien con la aprobación, pues el podría intentar controlar la situación.

11 Frecuencia = 4 y $\chi^2=4,46$.

- No creo que esa actitud sea correcta, pues independientemente del motivo o culpa del alumno, los alumnos no aprenderán; es decir, no dejarlas pasar, pero tal vez pedirles un trabajo extra o una clase de dudas resolvería el problema.

PROBLEMA SITUACIONAL 4

Los alumnos de primer año de enseñanza media superior están con muchos problemas en química. La profesora Rose adoptó la estrategia de otorgar buenas calificaciones para que los alumnos estudiaran más. Para ello, disminuyó el nivel de exigencia de las evaluaciones. La profesora presentó su estrategia en una reunión pedagógica y recibió apoyo de algunos colegas y críticas de otros.

Este problema plantea el dilema al profesor de “bajar o no bajar el nivel de exigencia para motivar a los alumnos”. La respuesta en la escala mostró que 76 por ciento de los estudiantes no estuvieron de acuerdo con la actitud de la profesora y 24 por ciento estuvieron un poco de acuerdo.

En cuanto a las justificaciones de los universitarios sobre su postura en este problema, los datos procesados por Alceste, identificaron dos posturas¹² que se constituyeron como tres categorías de análisis.

La primera categoría identificó poco acuerdo con la actitud de la profesora, asociada con la búsqueda de alternativas para motivar a sus alumnos.

Algunas líneas de las narrativas mencionan lo siguiente:

- Buscar incentivar al alumno es muy bueno. No estoy de acuerdo totalmente con el hecho de que buenas calificaciones puedan distraer al alumno y mejor llevarlo a estudiar y dedicar ese tiempo a la disciplina, por ser materia fácil.
- Entiendo que la profesora intentó motivar a los alumnos; sin embargo, si éstos no entienden la materia difícilmente estudiarán.

12 Por las frecuencias de ocurrencia y por las relaciones con los contextos más significativos, este ítem situacional generó dos clases de análisis compuestos por 400 formas distintas de palabras, 1 194 ocurrencias y de una frecuencia media de las palabras igual a 3.

- Ella podría proponer grupos de estudio en la escuela que serían coordinados por un profesor. De esta forma, las dudas serían resueltas al mismo tiempo que los alumnos se sentirían motivados.

La segunda categoría reunió las opiniones de los universitarios que reconocen también la importancia del papel de la motivación en el aprendizaje de los alumnos; sin embargo, los datos de este ítem situacional indican una pequeña relativización de esta posición de los estudiantes con la presencia de la palabra “pero”,¹³ en tanto conjunción adversativa que indica oposición complementando sus justificaciones. En este caso, la oposición se presenta bajo el formato de contradicción; es decir, a pesar de que el profesor desea motivar al alumno, él podría perjudicarlo al generar conformismo por parte del alumno frente a la situación. El esfuerzo individual por los propios resultados de la evaluación, según los universitarios, surge en oposición al conformismo reconocido por la evaluación del mérito —acción capaz de medir con precisión lo subjetivo y lo menos posible el desempeño de cada estudiante.

Algunas citas mencionan el sentido del contenido:

- Realmente, eso motivaría a los alumnos a estudiar, pero se corre el riesgo de que ellos se acomoden a la situación.
- Realmente, las buenas calificaciones para motivar a los alumnos para que estudien más puede resultar exitoso, pero puede hacer que el alumno se acomode a la situación.
- Creo que es el medio que ella intentó, pero eso puede influenciar incluso a los alumnos con mal desempeño a no hacer nada más, no creo que sea algo motivacional, sino cómodo.

La tercera categoría reúne las opiniones de los universitarios que identifican la calificación como una demostración de la capacidad/competencia del profesor. Alterar la calificación encubre la “verdad” de cada alumno.

Para los universitarios, el problema no está en la evaluación, pues ésta tendría la función de determinar los niveles reales y esta-

13 Frecuencia = 6 y $\chi^2=34,22$.

blecer la valoración individual de cada alumno. Lo que necesita ser cambiado son los métodos empleados, las formas pedagógicas que faciliten el aprendizaje, el modo de enseñanza, el aula, la forma de transmitir el contenido o el nivel de evaluación.

En esta categoría, las propuestas que podrían motivar a los alumnos se reconocen en los siguientes fragmentos:

- Cualquier intento de cambiar la estrategia de enseñanza, aprendizaje y evaluación es bienvenida cuando el grupo está teniendo un bajo rendimiento. Pero no basta con disminuir el nivel de exigencias en las evaluaciones sin buscar nuevos métodos para ésta.
- El nivel de exigencia en las evaluaciones tiene que ser coherente con el contenido impartido por ella, para incentivar a los alumnos a estudiar más, ella podría buscar otros métodos de enseñanza, basados en las principales dificultades de los alumnos.
- El profesor no debe disminuir el nivel de exigencia, sino buscar formas pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los alumnos.
- No basta disminuir el nivel de exigencia en las evaluaciones, los alumnos no están haciéndolo mal por no estudiar. La profesora tiene que descubrir el motivo real que causa dificultades a los alumnos y qué es lo que hace que ellos no comprendan la materia. En vez de facilitar las buenas calificaciones a los alumnos que han bajado el nivel de exigencia en las evaluaciones, la profesora debe mejorar el método de enseñanza-aprendizaje, ya que el alumno tiene el derecho de un aprendizaje completo y no superficial.
- La intención de la profesora era buena; sin embargo, no es la calidad de las evaluaciones la que debe cambiar, sino debe aumentar las clases. Evaluaciones más fáciles hacen que la calidad del aprendizaje enseñado disminuya.
- Debe encontrar otra forma de transmitir los conocimientos y evaluar a los alumnos, disminuir el nivel de las evaluaciones no es la mejor forma de hacer eso.
- Creo que disminuir el nivel no es el punto que cambiará el aprendizaje de los alumnos. Tal vez el examen pueda valer menos; sin embargo, continuar con el mismo nivel, y tener más trabajos para promediar.

CONCLUSIONES Y ANÁLISIS DE ALGUNOS DE LOS RESULTADOS

El análisis de los resultados de la investigación demuestra la importancia de que se discuta con los estudiantes en los cursos de licenciatura una visión más amplia de la evaluación educativa, que incluya además de la presentación de los resultados de los exámenes, una reflexión sobre la valoración realizada a partir de los resultados alcanzados por los alumnos. Los cursos de formación de profesores centrados sólo en medir, en enseñar cómo hacer que la medición de la calificación sea más precisa, terminan por renunciar a la idea de tomar en cuenta en la formación de profesores la cotidianidad en los salones de clase, los desafíos que los salones ofrecen día a día, y reduce el proceso de evaluación. La evaluación requiere acciones más amplias, se puede decir que se define como proceso de medición, basada en criterios que deben permitir la valoración tomando en cuenta la selección de decisiones por parte del profesor. En estos términos enseñar cómo evaluar conlleva definir criterios, realizar valoraciones y elegir decisiones.

Los resultados de la investigación muestran que los estudiantes construyen representaciones normativas sobre lo que consideran justo en el proceso de evaluación, que no da espacio a la creación de nuevas formas de relación en los salones de clase. En estos términos, las representaciones sobre la justicia en la evaluación parecen estar basadas en normas de igualdad, que no comprenden la diversidad, la diferencia. La inclusión de la diversidad en la valoración evaluativa, implicaría el establecimiento de privilegios a un determinado grupo de sujetos.

El estudio revela la importancia de presentar en los cursos de formación una visión más completa de los procesos evaluativos; comprende en primer lugar que la valoración y la toma de decisiones son parte de este proceso. La valoración y la toma de decisiones confieren a la evaluación su función socioeducativa.

El profesor en clase trabaja con el concepto de justicia en los juicios que realiza principalmente sobre los resultados de la evaluación. Podrá actuar de forma justa o injusta, pero es una tarea que no podrá dejar de hacer. ¿Cuál es el concepto de justicia que se pre-

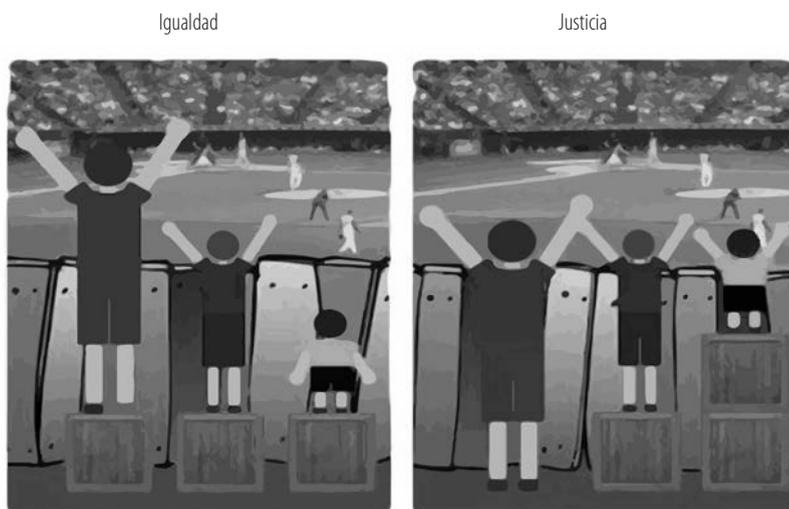
tende usar? ¿El concepto de justicia como equidad propuesto por John Rawls?¹⁴ ¿La justicia como igualdad que no prevé adaptación a las reglas cuando hay diferencias significativas de origen entre los sujetos evaluados?

Evidentemente ésta no es una discusión cerrada. Se trata de un verdadero dilema que el profesor enfrenta en su cotidianidad, para lo cual no necesita tener respuestas inmediatas, acabadas, pero sin duda alguna necesita estar habilitado para discutir las con los alumnos. En este tipo de dilema, la discusión sobre la valoración y la decisión obliga al profesor a asumir una acción educativa. No hay espacio para la indiferencia, para no asumir compromiso, el peor de los males del educador. En esta perspectiva, la nota no es el proceso final de evaluación, el resultado indiscutible de una prueba, no termina con la declaración de correcto o incorrecto del alumno, sino que define el inicio de los procedimientos de evaluación; esto es, de los juicios y las decisiones que serán tomados.

Para finalizar, aunque la imagen de representaciones sociales construidas por los universitarios de la investigación sobre la justicia en la evaluación esté orientada hacia una visión de justicia como igualdad, que no incluye la diferencia, la diversidad, no toma en cuenta las condiciones en el aula, será posible iniciar un proceso formativo que rescate la función educativa de la evaluación. Esto significa asumir la evaluación más allá de la atribución de una nota como medida. Evaluar conlleva medir para juzgar a partir de determinados criterios tomando en cuenta la elección de decisiones educativas.

14 Para el filósofo americano sus presupuestos son: 1) igualdad de oportunidad abierta a todos en condiciones de plena equidad, y 2) los beneficios deben ganar paso a miembros preferiblemente menos privilegiados de la sociedad, los más desfavorecidos, cumpliendo sus expectativas, ya que la justicia social es, ante todo, apoyar a los más desfavorecidos. Para lograr esto, es necesario; sin embargo, que se produzca una doble operación. El mejor, el talento, el mejor dotado (por nacimiento, herencia o donación), debe aceptar la gracia de ver disminuir su participación material (en propiedad, los salarios, los beneficios y estatus social), minimizado en favor del otro, los más necesitados. Éstos, a su vez, también pueden ampliar sus horizontes y esperanzas de mejores días, la maximización de sus expectativas. Disponible en <<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/2003/04/13/001.htm>>, consultado en febrero de 2013.

FIGURA 1. IGUALDAD NO SIGNIFICA JUSTICIA



Fuente: <<http://thrivalroom.com/equality-vs-equity-two-images-that-perfectly-explaining-privilege-and-social-justice/>>, consultado en octubre de 2015.

BIBLIOGRAFÍA

- Abric, Jean Claude (1994), *Pratiques sociales et representations*, París, Presses Universitaires de France.
- Barbier, Jean-Marie (1985), *A avaliação em Formação*, Porto, Edições Afrontamento.
- Beach, Richard y Donna Pearson (1998), “Changes in Preservice Teacher’s Perceptions of Conflicts and Tensions”, *Teaching & Teacher Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 337-351.
- Bittencourt, C. (org.) (1997), *O saber na sala de aula*, 11a. ed., São Paulo, Contexto, 2009.
- Brasil (1997), Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*, Brasília, MEC/SEF, vol. 082, pp. 44-98, en <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>, consultado el 28 de febrero de 2013.
- Caetano, Ana Paula (1997), “Dilemas dos professores”, en Maria Tereza Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*, Porto, Porto Editora.

- Campell, Donald (1969), “Reforms as Experiments”, *American Psychologist*, vol. 24, núm. 4, pp. 409-429.
- Cronbach, Lee Joseph (1963), “Course Improvement through Evaluation”, *Teachers College Record*, núm. 64, pp. 672-682.
- Depresbiteris, Lea (1989), *O desafio da avaliação da aprendizagem; dos fundamentos a uma proposta inovadora*, São Paulo, EPU.
- Dussel, E. (2002), *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*, 2a. ed., Petrópolis, Vozes.
- Duveen, Gerard (2003), “Introdução: o poder das idéias”, en S. Moscovici, *Representações sociais: investigações em psicologia social*, 5a. ed., Petrópolis, Vozes.
- _____ (1993), *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro, Graal.
- Escorel, Sarah (2001), *Os dilemas da equidade em saúde: aspectos conceituais*, Organização Pan-Americana de Saúde (OPS)-Brasil.
- Estrela, Albano *et al.* (orgs.) (2010), *Avaliações em educação: novas perspectivas*, Porto, Porto Editora.
- Franco, Maria Laura P.B. (1990), “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, núm. 74, agosto, pp. 63-67.
- Foucault, Michel (2003), *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, 27a. ed., Petrópolis, Vozes.
- Garrafa, V., G. Oselka y D. Diniz (2009), “Saúde pública, bioética e equidade”, *Revista Bioética*, vol. 5, núm. 1, pp. 59-67.
- Giroux, Henri (1988), *Escola crítica e política cultural*, São Paulo, Cortez.
- Guba, Egon e Yvonna Lincoln (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Londres, Sage.
- Hadji, Charles (2001), *Avaliação desmistificada*, Porto Alegre, Artmed.
- House, Ernest (1994), *Evaluación, ética y poder*, Madrid, Morata.
- Jodelet, Denise (1984), *Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale*, París, Communication information.
- _____ y A.G. Tapia (2000), *Develando la Cultura: estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Júnior, Paulo *et al.* (2009), *Gênero e Educação Científica: uma revisão da literatura*, Atas, ENPEC.

- _____ (2007), *Uma análise das diferenças de gênero no discurso escolar*, ATAS/ENPEC.
- Keddie, N. (1982), “O saber na sala de aula”, em Sergio Gracio y Stephen Stoer (eds.), *Sociologia da educação II. A construção social das práticas educativas*, Lisboa, Livros Horizonte.
- Leta, Jacqueline (2003), “As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso”, *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 17, núm. 49, pp. 271-284.
- Lopes, Maria Margaret (1998), “‘Aventureiras’ nas ciências: refletindo sobre gênero e história das ciências naturais no Brasil”, *Cadernos Pagu*, Campinas, núm. 10, pp. 345-368.
- Monteil, Jean Marc (1989), *Eduquer et former: perspectives psycho-sociales*, Grenoble, PUG.
- Moscovici, Serge (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.
- Motta, N.S. (1984), *Ética e vida profissional*, Rio de Janeiro, Âmbito Cultural Edições.
- Nalini, J.R. (1999), *Ética geral e profissional*, 2a. ed., São Paulo, RT Didáticos.
- Perrenoud, Philippe (1999), *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas*, Porto Alegre, Artmed.
- Powers, Donald, M.E Fowles y A.E. Willard (1994), *Direct Assessment, Direct Validation? An Example from the Assessment of Writing*, Educational Assessment.
- Santos Guerra, Miguel (2007), *Uma flecha no alvo: a avaliação como aprendizagem*, São Paulo, Edições Loyola.
- Scriven, Michael (1967), “The Methodology of Evaluation”, em R.W. Tyler et al. (orgs.), *Perspective of Curriculum Evaluation*, Chicago, Rand McNally, pp. 39-83.
- Serpa, Margarita (2010), *Compreender a Avaliação. Fundamentos para Práticas Educativas*, Lisboa, Edições Colibri.
- Sirota, R. (2000), “Develando la cultura escolar”, em D. Jodelet, A.G. Tapia, *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1994), *A escola primária no cotidiano*, trad. Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artes Médicas (Série Educação, Teoria e Crítica).

- Soares, Magda (1981), “Avaliação educacional e clientela escolar”, en M.H.S. Patto, *Introdução à psicologia escolar*, São Paulo, T.A . Queiróz.
- Sousa, Clarilza (2000), “Develando la cultura escolar”, en D. Jodelet y A.G. Tapia, *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*, México, UNAM.
- _____ (org.) (1991), *Avilação de rendimento escolar*, Campinas, Papius.
- Sousa, Isabela *et al.* (2007), “Visão de alunos sobre a predominância Feminina”, número Programa de Vocação Científica da Fundação Oswaldo Cruz, Atas, ENPEC.
- Stake, Robert (1982), “Novos métodos para avaliação de programas educacionais”, en M.A. Goldberg y C. Sousa (orgs.) (1982), *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, São Paulo, EPU.
- _____ (1967), “The Countenance of Educational Evaluation”, *Teachers College Record*, núm. 68, pp. 523-540.
- Wagner, Wolfgang (2000), “Sócio-gênese e características das representações sociais”, en Antonia. S.P. Moreira y Denize C. Oliveira (orgs.), *Estudos interdisciplinares de representação social*, 2a. ed., Goiânia, AB, pp. 3-25.
- Weiss, Carol (1972), *Evaluation Research Methods for Assessing Program Effectiveness*, Nueva York, Prentice-Hall/Englewood Cliffs.
- Zabalza, Manuel (2004), *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*, Porto Alegre, Artmed.
- _____ (2003), “Os dilemas práticos dos professores”, Porto Alegre, *Revista Pátio*, núm. 27.