

Para muestra un botón: la evaluación en las aulas de secundaria

Margarita Zamora Hernández
Estudiante del Doctorado en Educación
Universidad La Salle
E-mail: margaritazamora_8@hotmail.com
Tiburcio Moreno Olivos
Profesor Titular del Área Académica de Ciencias de la Educación
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
E-mail: morenoo@aeuh.edu.com

[Recibido: Mayo 7, 2008. Aceptado: Enero 26, 2009](#)

Resumen

El punto de partida de la investigación fue un diagnóstico llevado a cabo, en el Estado de Hidalgo, sobre educación secundaria en sus tres modalidades: generales, técnicas y telesecundarias. [1]

El propósito de la investigación consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria y contrastarlas con el modelo de evaluación que propone la RES para este nivel educativo. Entre los hallazgos principales se podría destacar que las prácticas observadas mostraron que la reforma parece no estar tocando a la evaluación en el aula, que ésta continúa siendo convencional y que el profesorado de secundaria sigue teniendo una mentalidad selectiva.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, educación secundaria, reforma educativa, cultura escolar.

Abstract

A diagnose carried out in Hidalgo State was the research starting point related to secondary education in its three modalities: general, technical, and TV-secondary. [1]

The purpose of the research was analyzing evaluation conceptions and practices of secondary teachers proposed by RES for this education level. Among the main findings could be highlighted that observed practices showed the reform does not seem to be touching evaluation within the classroom, that this continues to be conventional and that secondary teachers continue to have a selective mentality.

Keywords: learning evaluation, secondary education, education reform, school culture.

1. Introducción

El punto de partida de la investigación fue un diagnóstico llevado a cabo en el Estado de Hidalgo en educación secundaria en sus tres modalidades: generales, técnicas y telesecundarias. [1] Este diagnóstico reveló que uno de los principales focos de interés de los participantes era conocer las formas de evaluación internas, así como una preocupación por los resultados de las evaluaciones externas.

El trabajo que a continuación se presenta tiene como marco referencial la Reforma de la Educación Secundaria [2-3] en México. El propósito de la investigación consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria y contrastarlas con el modelo de evaluación que propone la Reforma de la Educación Secundaria (RES). Entre los hallazgos principales se podría destacar que las prácticas observadas mostraron que la reforma parece no estar tocando a la evaluación en el aula, que ésta continúa siendo convencional y que el profesorado de secundaria sigue teniendo una mentalidad selectiva. Lo anterior confirma que la reforma en educación secundaria no se puede implementar por decreto, lo que hace necesario una profunda revisión y análisis en cuanto a las estructuras institucionales en que es desplegada. Entre la realidad del aula y las propuestas de evaluación del aprendizaje emanadas de la RES existen espacios discrecionales, de ahí que coincidamos con Moreno Olivos [4] en que es necesario reglamentar la evaluación del currículum de secundaria, que brinde nuevas pautas hacia el mejoramiento de la evaluación del aprendizaje desde los cimientos del Sistema Educativo Nacional. El artículo se encuentra estructurado en los siguientes apartados: *Introducción, marco teórico, diseño metodológico, análisis e interpretación de los datos, y conclusiones.*

2. Marco teórico

La evaluación es un elemento esencial del currículum porque trastoca todos los demás componentes, de suerte que cambiar el enfoque de los planes y programas de estudio hacia una orientación constructivista, pasar de un modelo educativo basado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, obliga a repensar y cambiar profundamente las formas de valorar los logros de aprendizaje de los alumnos. Esta relación sería «natural» y deseable que ocurriera, sin embargo, la realidad parece ser muy distinta, cuando uno se adentra en la cotidianidad de la vida en las aulas de secundaria lo que encuentra es un modelo educativo convencional, en el que el profesor sigue siendo el protagonista y sus prácticas de evaluación continúan centradas en la medición; el examen es, muchas veces, la técnica privilegiada, prima la función sumativa (productos) y la evaluación, más que valorar el dominio del contenido de las materias, cumple sus funciones menos pedagógicas como son las de control y fiscalización del comportamiento de los alumnos.

2.1. La educación secundaria en México

La escuela secundaria actual presenta un sinfín de problemáticas en la mayor parte de los sistemas educativos del mundo, en muchos países ésta se ha convertido en el eslabón más débil de la cadena educativa. [5] Su modelo educativo parece –hoy más que nunca– muy distante de las necesidades e intereses de amplios sectores de jóvenes que acuden a ella, «el desencanto y desmotivación que la escuela secundaria ha producido es, entre otros tópicos, producto de la confrontación de una cultura escolar arraigada en principios y valores ‘universales’ acuñados hace más de un siglo, con una cultura juvenil que ha irrumpido en la educación media». [6:17]

Siendo un tramo educativo tan importante para el país, el panorama de la actual enseñanza secundaria es bastante preocupante, pues enfrenta una seria crisis provocada por múltiples problemas relativos al funcionamiento del sistema y de las escuelas. Entre estos pesados lastres destacan: **a)** sobrecarga de temas en programas de estudio y de asignaturas por grado. Pocas posibilidades de profundización en los contenidos, lo que dificulta el desarrollo de competencias intelectuales, **b)** excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos...) que restan tiempo para el desarrollo de actividades curriculares prioritarias e impiden que el acento se ponga en el aprendizaje de los alumnos; **c)** limitadas posibilidades de interacción del maestro con sus alumnos por el gran número de grupos que cubre. Los alumnos a menudo son anónimos, se pierden en las aulas masificadas, sobre todo en las escuelas

secundarias generales y técnicas; **d)** los maestros disponen de poco tiempo para profundizar en la tarea docente y para realizar trabajo colegiado, entre otros. [7]

Es indudable que para lograr los propósitos establecidos para la educación secundaria se requiere de reformas pedagógicas, de cambios en los estilos de gestión, así como de la modificación sustancial del perfil y del papel de los profesores. Ante la rigidez del modelo actual se tienen que pensar otras propuestas de formación que permitan atender la demanda actual y la diversidad del alumnado. Esto, sin olvidar «que existe aún un importante déficit de oferta educativa de nivel medio en la región». [8:10]

2.2 El profesor y la evaluación

Es evidente que en nuestras instituciones educativas continúan imperando prácticas y actitudes que poco favorecen la construcción de una nueva cultura de la evaluación. Así, encontramos que muchos profesores de secundaria siguen empleando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, centrados en productos más que en procesos y referidos a la adquisición de conocimientos factuales antes que al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Además, el examen generalmente se basa en contenidos de corte cognoscitivo (hechos y conceptos), dejando fuera contenidos de tipo afectivo (actitudes y valores) tan importantes en la educación básica que es formativa antes que informativa. [9]

Para cambiar la evaluación hacen falta dos condiciones previas fundamentales: **a)** Una comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes para que sea posible el conocimiento entre unos y otros; para que el alumno pueda manifestarse en un ambiente descargado de la tensión del control sobre lo que aprende. Esta condición está muy limitada por la masificación de la educación y por el clima de control, **b)** Un esfuerzo por evitar separar «el tiempo de enseñar y de aprender» de los momentos de evaluar lo aprendido.

El profesor se ha de preguntar por los métodos que utiliza para comprobar el rendimiento. Por qué elige unos y no otros, qué características tienen éstos, que nivel de coherencia encierran con el método de aprendizaje (insistencia en la comprensión frente a exámenes de carácter repetitivo, aprendizaje compartido frente a evaluación individualista, exposiciones orales frente a evaluaciones exclusivamente escritas, etc.).

Se ha de preguntar también qué métodos debe utilizar para evaluar el aprendizaje del alumno, no sólo su rendimiento. Evaluar el aprendizaje significa entender cómo aprende el alumno y si eso que aprende tiene alguna relevancia y alguna significación para él.

3. Diseño metodológico

Se trató de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos. La elección del enfoque etnográfico radica en que nos interesaba lograr una descripción del modo de vida de los grupos. Este enfoque se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Propone descubrir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y formas en que todo eso se desarrolla o cambia». [10:18] En tanto que Stake [11] menciona que en el estudio de caso el investigador elige un caso particular para conocerlo a profundidad.

Para la recogida de los datos se emplearon los siguientes dispositivos metodológicos: observaciones de aula, entrevista semiestructurada y grupo de discusión, los cuales se aplicaron durante un curso escolar. La muestra fue intencional y estuvo conformada por dos escuelas secundarias (general y técnica), se eligieron cuatro grupos de primer grado con sus respectivos docentes: uno de español, dos de matemáticas y uno de inglés. El grupo de discusión estuvo integrado por cinco alumnos y se hizo uno en cada escuela. Así, se obtuvieron 24 observaciones directas, 8 entrevistas (a docentes) y 2 grupos de discusión.

El interés fue siempre conocer de cerca las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria, porque: «Para conocer cómo son las escuelas, sus fuerzas y sus debilidades y ser capaces de ver lo que ocurre en ellas, y contar a otros lo que hemos visto de manera gráfica y perspicaz, necesitamos crear una forma de crítica educativa para explicar lo que vemos a los que tienen interés en nuestras escuelas». [12:41]

4. Análisis e interpretación de los datos

A partir de los datos empíricos recogidos se construyeron tres categorías de investigación que a continuación se mencionan: 1) El docente como evaluador, 2) Prácticas de evaluación en el marco de la RES y, 3) La evaluación en el contexto de la cultura escolar de secundaria

Categoría 1. El docente como evaluador

Es indudable la importancia que tiene el papel del docente como evaluador del aprendizaje de los alumnos. La evaluación llega a ser tan importante que condiciona fuertemente todo lo que ocurre en la escuela y al interior de las aulas, especialmente las relaciones entre profesores y alumnos. Éstos, generalmente suelen estar expuestos a experiencias de evaluación regidas por circunstancias tales como la autoridad, pasividad, monotonía y limitaciones de tiempo e incluso de espacio físico, pues los salones de clases, «están repletos de mesas y sillas que preservan un metro cuadrado por persona; minúsculo territorio del que no siempre se puede uno mover sin ser reconvenido». [13:170]

Los docentes en su discurso no hicieron alusión al poder que ejercen sobre los alumnos, aunque de manera explícita lo manifiestan en las prácticas de evaluación. Respecto a este tema Hargreaves [14:185] se pregunta: ¿Por qué conceden calificaciones los profesores? Y este autor responde que hay una serie de razones que explican este fenómeno: recompensan logros, son incentivos para aprender, brindan retroalimentación al estudiante y al docente, sirven como medidas del progreso y para establecer comparaciones entre los alumnos. Según este autor, también se aplican «notas de conducta», relacionadas con el comportamiento del estudiante. Por su parte, Jackson [15] refiere que la fuente principal en evaluación, sin duda, es el profesor. Al cuestionar a algunos docentes sobre el significado de la evaluación, respondieron lo siguiente:

«¿Qué es para usted la evaluación? ».

«Consiste en tener parámetros de diferentes tipos para otorgar una calificación final, ver si el chico promueve o tiene que presentar un examen extra para que apruebe la materia».

¿Qué es para usted la calificación?

«Es el número que se otorga después de la evaluación, éste determina que grado de conocimiento tiene el chico».

«Las pruebas mensuales son decisivas porque si no se les pregunta luego se les olvida» (Entrevista, p.24).

El profesorado de secundaria otorga mucha importancia a las calificaciones y a los exámenes. Incluso algunos están convencidos de que las pruebas o exámenes que aplican periódicamente revelan el grado de conocimiento que los alumnos poseen del contenido de que son examinados, pero hay autores que argumentan que «el examen viene a ser un instrumento de evaluación vulnerable y difícilmente sostenible». [16:95] Al preguntar a los docentes respecto a la participación de los alumnos en las prácticas de evaluación del aprendizaje, ellos opinaron:

«¿Los alumnos están de acuerdo en cómo se califican tareas y trabajos en su asignatura?»

«Sí, se pregunta cada semestre, a veces cambiamos algunas cosas» (Entrevista, p.24)

No obstante, los alumnos difieren de estas apreciaciones y reiteran que es el maestro el único que establece todo lo relacionado con la evaluación.

«¿Tuviste posibilidades de sugerir o proponer cómo evaluar en algunas asignaturas?»
«Pues no, porque los maestros ya saben cómo han de evaluar, si nos parece o no, pues les da igual, ya se acostumbraron a eso» (Grupo de discusión, p.20).

Es frecuente que el alumno asuma una actitud pasiva en el aula, su participación es escasa y cuando se produce generalmente es forzada por el profesor. Esta inercia se pudo apreciar en casi todos los momentos de observación. Los alumnos se quejan del autoritarismo de algunos docentes, lo que impide que se expresen libremente, tienen miedo de ser sancionados porque esto afectaría negativamente su calificación.

«A ver ¿están de acuerdo jóvenes?, a ver ¿quién no?»
Nadie habla (Observación, p.2).
«Que el profesor de matemáticas que no fuera tan exigente en el sentido de sus regaños, porque luego si intimida un poco» (Grupo de discusión, p.21)
«A ver vamos a sellar, si hablan de sellar» (Observación, p.4)
«Es por miedo, si me muevo, por el miedo o preocupación de nuestra calificación» (Grupo de discusión, p.18)

Las advertencias y los regaños forman parte de los castigos verbales que los profesores suministran a los alumnos, también es habitual el ejercicio de cierta «violencia simbólica» por no trabajar, no traer el material, no entregar a tiempo la tarea requerida, no estar bien sentado, no poner atención, no contestar de inmediato, hacer ruido, platicar o jugar con un compañero.

Desde el inicio del ciclo escolar el alumno tiene interés en saber qué maestros impartirán cada una de las asignaturas, cuáles son sus formas de evaluación, esto con la finalidad de adaptarse y complacer al profesor y así lograr «pasar el curso» sin tener problemas.

«¿Cómo te sientes al ser evaluado por tus maestros?»
«Yo me siento de acuerdo a como es el profesor, si ya sé cómo es pues así me pongo, nervioso, tranquilo, normal» (Grupo de discusión, p.19)

Los alumnos manejan ciertas estrategias, pero una de las más importantes para ellos es descubrir lo que quiere el profesor y dárselo, asumiendo que pueden tener una recompensa en términos de calificaciones.

«Bueno, para mí significa como a los maestros les gusta el trabajo, así será la forma como te lo califiquen» (Grupo de discusión, p.16)

En la evaluación existen amplios márgenes de discrecionalidad en cada docente, lo cual se manifiesta cuando los alumnos presentan trabajos con distintos grados de dificultad para una misma materia, parece que cada maestro establece sus estándares de calidad de manera libre sin unificar ni especificar al grupo los criterios que van a regir el proceso de evaluación. Incluso en ocasiones los criterios subjetivos y arbitrarios tienen tanto o más peso que los criterios objetivos.

«¿Qué otras características de los alumnos influyen para otorgarles una calificación?»
«Aspectos muy secundarios como son el interés, la disciplina y la puntualidad» (Entrevista, p.20).
«10 cuando digan diálogos de memoria, 9 leído y traducido, 8 traducido, 7 leído todo, 6 un poco, 5 nada» (Observación, p.7).

«Si mi compañero al profe de Inglés le borra el pizarrón, le mejora su calificación» (Grupo de discusión, p.12).

El Acuerdo 200 es el que rige la evaluación del aprendizaje en secundaria, es recurrente que los profesores critiquen lo establecido en dicho documento porque consideran que favorece a los alumnos que ni siquiera alcanzan los mínimos curriculares.

«Mire, varios profes califican con el Acuerdo 200, los alumnos se saca tres y les ponen cinco, he notado en los últimos años que aunque no estudien, al último ya pasaron. El Acuerdo 200 permite ponerles diez a los alumnos en el primer bimestre y después aunque saque puros cincos ya pasaron» (Entrevista, p.15).

Lo expresado permite comprender por qué la evaluación del aprendizaje interna no permite detectar aciertos o deficiencias de maestros y alumnos. Por lo tanto, cuando ambos son enfrentados a evaluaciones externas los resultados obtenidos son preocupantes.

Las prácticas de la evaluación también suelen estar determinadas por la asignatura, las prescripciones del currículum y el tiempo:

«A ver, rápido, fórmense para que les califique» (Observación, p.2).

Rockwell [17] describe dos tipos de tiempo: «tiempo potencialmente productivo» dedicado a la enseñanza directa o actividades relacionadas y «tiempo inerte» que son las ocasiones en que ese potencial de aprendizaje está ausente o es bajo porque la actividad del maestro no es de enseñanza. Sólo el primero es benéfico tanto para el profesor como para el alumno.

«Aquí pongo más tiempo, de aquí será el examen» (Observación, p.12).

Por su parte, Medina [18:290] expone que «la secundaria requiere de cambios profundos, de cuestionamiento razonado de sus concepciones, hace falta volver la mirada a los alumnos, quitarles la etiqueta de adolescentes homogéneos y considerar las particularidades que esta etapa de la vida tiene ahora». Nosotros quisimos dar voz a los olvidados del sistema, veamos que opinaron los alumnos de aquello que les gustaría cambiar o que fuese diferente en la escuela secundaria.

«Si pudieras cambiar algo de la escuela ¿qué cambiarías?»

«(...) que no fuera tan aburrido. Que nos expliquen, nos digan por qué, digan más cosas, que cambiaran por favor, que aunque sepan su materia tenga paciencia para enseñar» (Grupo de discusión, p.18).

Categoría 2. Prácticas de evaluación en el marco de la RES

El propósito de la asignatura de español, según la RES [19] consiste en que:

Los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar en uno de los tres ámbitos (estudio, literatura y participación ciudadana). En el ámbito de la literatura: Participar en experiencias teatrales. Para el primer grado, leer obras dramáticas contemporáneas breves y escribir una obra corta para ser representada.

En la asignatura de español se pudo observar a dos profesores que mostraron comportamientos diferentes. En el primer caso, el docente admite que no se siente capacitado para poder cumplir con lo dispuesto en el nuevo programa y parece que centra la atención en un aprendizaje de tipo superficial.

«¿Conoce las propuestas de evaluación de la Reforma educativa y las aplica en su asignatura cotidianamente?»

«Sí, lo conozco pero...a mí se me hace un poco complejo porque nos dieron así una hoja y sí lo leí, pero se me hace muy complejo» (Entrevista, p.29).

«¿Qué actividades de evaluación propuestas en la RES considera que más les gustan a los alumnos y por qué?»

«Para español son las graficas de aprovechamiento, a ellos les agrada graficar sus evaluaciones en base a las actividades. A los alumnos les gusta ilustrar, crear, imaginar» (Entrevista, p.29).

«Si quieren más calificación deben participar para que completen su puntuación, traten de ilustrar los trabajos con dibujitos» (Observación, p.12).

Mientras tanto, en el segundo caso, el docente refiere a procesos de enseñanza y aprendizaje mucho más enriquecedores y se anima a explorar con propuestas de evaluación innovadoras, como la coevaluación.

«Mañana termino telenovela y además caricatura, olvidaba decirles que ustedes hicieran los otros programas, necesito que se organicen para elaborar teatro» (Observación, p.5).

«¿Considera que los alumnos están de acuerdo en cómo se califican tareas y trabajos en su asignatura?»

«Considero que sí, ya no se les hace pesado, ni los presiono»

«¿Qué otras características de los alumnos considera que influyen al otorgarles una calificación?»

«El esfuerzo que realizan en algunas actividades, como son: danza, guitarra, banda de música, o guerra, etc.»

«¿Qué actividades de evaluación propuestas en la RES considera que más les gustan a los alumnos y por qué?»

«La coevaluación, pues sienten menos presión si es un compañero el que revisa sus trabajos» (Entrevista, p.25).

En matemáticas el propósito de la asignatura según la RES [19] consiste en:

«Desarrollar en los alumnos un pensamiento que permita expresarse matemáticamente en diversos entornos socioculturales, utilicen técnicas en planteamiento y resolución de problemas, y que asuman una actitud positiva hacia matemáticas».

Este propósito es valioso y tiene un gran alcance, desafortunadamente, se enfrenta a prácticas de enseñanza que continúan promoviendo un aprendizaje rutinario y memorístico, lo que impide su realización.

«Si, al alumno se le pide que piense, que analice, pero el alumno no lo hace, generalmente lo quiere hacer en forma mecánica» (Observación, p.15).

En la cotidianidad del aula se observó que la técnica del dictado se sigue empleando. El alumno repetía lo que el maestro exponía o se limitaba simplemente a completar términos o palabras. El aprendizaje superficial y memorístico se potencia en el aula en detrimento de un aprendizaje significativo de corte constructivista, propuesto por la RES.

«Ahora sí ya no tengo término alge». Los alumnos completan: «braico».

«A ver, repitan nuevamente en coro las reglas de los signos»

«Hay que aprenderse las reglas y decirlas como perico» (Observación, p.9).

Por su parte, la asignatura de inglés tiene como propósito «que los estudiantes participen en prácticas sociales de lenguaje, orales y escritas en su país o en el extranjero». La posibilidad de hacer realidad este propósito parece lejana:

«Quiero que se aprendan cinco oraciones de memoria, los voy a pasar y calificar, conforme los vaya nombrando»

«Ah!, entonces ¿ya podemos decir un diálogo?»

«No, todavía no». (Observación, p.8).

En cuanto a los materiales didácticos la RES señala que «juegan un papel altamente significativo en este programa (...) y tendrán gran influencia sobre sus producciones». De los ocho docentes investigados sólo uno de inglés presentaba en sus clases material didáctico, en forma de carteles, sin embargo, tales materiales no lograban motivar a los alumnos por su baja calidad y descontextualización. Los alumnos comentaron al respecto:

«El maestro llega al salón y tapiza el pizarrón de papeles con letras, para que lo copies y se lo vayas a decir de memoria» (Grupo de discusión, p.17).

En cuanto a los distintos tipos de evaluaciones que se recomiendan, la RES señala: «Los exámenes tradicionalmente han sido los únicos medios de recoger información (...), además de los exámenes se pueden utilizar al menos cuatro fuentes para recopilar información sobre el aprendizaje: 1) Evaluación del docente, 2) Evaluación continua, 3) Autoevaluación-coevaluación y, 4) Los portafolios». Pero ya sabemos que ninguna Reforma se implementa por decreto, sin considerar la mentalidad del profesorado y su cultura profesional.

«Nos recomiendan llevar los trabajos en portafolios, yo no lo hago porque son muchos alumnos» (Entrevista, p.26).

Gran parte del discurso teórico de la evaluación manifiesta el «*deber ser*», por ejemplo: «La evaluación *debe* optimizar la expresión del estudiante sobre su aprendizaje», «la evaluación *debe* fomentar la acción», «la evaluación *debe* optimizar la expresión del estudiante sobre su aprendizaje», «ni los exámenes ni la evaluación observativa ni ninguna otra forma de evaluación *debe ser* impuesta en un acto de absoluta autoridad». Al respecto, se afirma que «la imaginaria de la reforma educativa habla más de esperanza y buenas intenciones que de cualquier cosa». [20:132]

Categoría 3. La evaluación en el contexto de la cultura escolar de secundaria

La evaluación del aprendizaje está presente en toda la vida institucional y juega un rol determinante y diversificado de acuerdo a la cultura y subculturas que constituyen el colectivo escolar, «la expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los noventa por historiadores de la educación, en general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas». [21:71-72]

Las microculturas se advierten como una «sedimentación» de prácticas, caracterizadas por una mezcla de antiguas y nuevas costumbres, resultado de la historia personal y profesional de cada docente. Al respecto, Gimeno [22] declara:

Las prescripciones del nuevo currículum de secundaria no van a desarrollarse o a aplicarse automáticamente, como si se tratara de una orden que debe ser atendida de inmediato. La cultura escolar es toda una realidad compleja, que se caracteriza por una interrelación de conocimientos, creencias, costumbres, políticas internas y externas, formas de organización ya establecidas desde años, formas de intercomunicación e intersubjetividades que se mezclan, para crear un espacio de trabajo y convivencia, que no permitirá tan fácilmente la incorporación de nuevas disposiciones que alterarán las costumbres.

En la investigación que realizamos se pudo identificar tres tipos de cultura muy arraigadas:

a) La cultura del tiempo perdido y «los puentes»

Las sesiones de clase se caracterizan por el apresuramiento en la impartición de los contenidos. En contraste, en la secundaria se observaron frecuentes pérdidas del tiempo de clases. Los meses de diciembre y mayo marcan el fin de cada semestre del curso escolar, así que en esos meses las interrupciones y suspensiones son constantes y prolongadas.

Una persona entra al salón a dar información al grupo, lee un escrito dirigido a padres de familia acerca del puente que habrá del 10 al 15 de mayo. Las clases se reanudarán hasta el día 17 (Observación, p.9).

«Algo similar ocurrió en diciembre con el puente Guadalupe-Reyes, salimos a partir del 11 de diciembre y volvimos hasta un día después del 6 de enero» (Entrevista, p.20).

Las actividades extracurriculares por lo general no redundan en beneficio de la mayor parte del alumnado, pese a que estas actividades consumen gran cantidad de tiempo, por ejemplo, preparar a un grupo de cinco alumnos durante tres semanas consecutivas y abandonar a cinco grupos de 40 alumnos, esto con el propósito de presentar una clase modelo, participar en un concurso estatal, entre otros.

b) La cultura del «Chequeado»

Calificar productos finales es una práctica muy difundida en la secundaria, lo que transmite a los alumnos el mensaje de que los procesos no importan sino sólo los resultados.

«Palomita a quién esté con la respuesta correcta, a ver, seguimos con otros» (Observación, p.9).

Gran parte de una sesión de clase se empleaba en calificar ejercicios, los alumnos eran colocados frente al pizarrón y el maestro daba las respuestas, en silencio los alumnos calificaban.

«Voy a revisar libretas... nada más voy a checar resultados, shh! ya guarden silencio»
«Saquen libreta para ver la tarea, vamos checando $3(2)=6(5)=30 - \frac{1}{2}$, se habla de signos y fracciones» (Observación, p.9).

Las formas alternativas de evaluación que se encuentran en la literatura parecen no haber calado aún las prácticas de evaluación en el aula. [23] La autoevaluación no puede realizarse en el contexto de una cultura escolar cerrada y resistente al cambio, donde el autoritarismo del docente sigue reinando. Veamos el siguiente diálogo entre un docente y un alumno:

«¿Tú cuánto te pondrías?»

«Y uno le responde ocho. Y él dice, no, y tú le dices ¿por qué?, y te responde: porque tuviste mal tal y tal cosa... pues entonces póngame la calificación que quiera y no tiene por qué preguntarme» (Grupo de discusión, p.17).

En cambio, la coevaluación parece ser bien valorada por algunos alumnos, ellos afirmaron que dicha actividad les reducía la angustia y el nerviosismo que les provocaba la evaluación del maestro.

«¿Cómo te sientes al ser evaluada por tus compañeros?»

«Pues yo me siento bien porque creo que hay más confianza entre nosotros y que te dicen la verdad y te dan consejos para mejorar, yo prefiero ser evaluada por mis compañeros» (Grupo de discusión, p.19).

«Hay que comprender a algunos compañeros porque a veces evalúan mal... a veces uno siente feo, hay cosas que de verdad hieren, pero también es bueno porque ellos saben de

lo que eres capaz, saben mejor que los maestros, qué calificación merecemos» (Grupo de discusión, p.16).

c) La cultura de enseñanza del «sentido común»

El imaginario del maestro en torno a su desempeño casi siempre está esbozado desde el «*deber ser*», sin embargo, su quehacer cotidiano revela que muchas de sus prácticas están asentadas en el sentido común, lo que denota la ausencia de un lenguaje conceptual y técnico propio de su campo profesional, al respecto Jackson [15] declara que «uno de los rasgos más característicos de los profesores es la ausencia de un vocabulario técnico».

«Se hace la operación del taco profe»

«Bien, la operación del taco, te va a dar...déjame ver» (Observación, p.2).

Los alumnos se muestran críticos respecto a la enseñanza que reciben de sus profesores, ponen en tela de juicio el modelo memorístico y rutinario que continúa imperando en la secundaria, donde el sentido común y el enciclopedismo no han cedido su lugar a los planteamientos de un currículum escolar constructivista como el que propone la RES.

«La educación en México es aprender, te doy esto, apréndelo así... sin embargo, la educación no consiste en aprender, analizar y razonar y después explicarlo y aplicarlo, es así como debería ser» (Grupo de discusión, p.19).

En las exposiciones de clase observadas, la mayoría de los maestros no utiliza materiales didácticos. La computadora está presente en las escuelas aunque de manera muy restringida por el número de alumnos en cada grupo, aunado a esto, los docentes no saben el manejo de los programas básicos. En las tres asignaturas fue sorprendente lo imprescindible que resulta el libro y el cuaderno de apuntes para docentes y alumnos, como herramienta de trabajo casi única.

«Usamos más el libro, por lo regular no usamos otro material que no sea el libro o la libreta, lo clásico para trabajar» (Entrevista, p.20).

Para finalizar este apartado cabe recuperar las siguientes palabras: «antes de intentar reforma en la evaluación debemos conocer las características de la cultura escolar en la que va a tener lugar, no vaya a ser que le afecte de un modo contrario al previsto; que la pretendida reforma no vaya más allá de la introducción de conceptos novedosos en la expresión, pero que dejan todo igual». [16:40] Lo anterior cobra sentido en el contexto de la reforma de la escuela secundaria mexicana, si no queremos que nuestros alumnos sigan padeciendo la decepción de la educación que reciben y que se expresa en valoraciones como ésta:

«Yo creo que está mal que México esté así, pero más que nada es culpa de como enseñan los maestros, porque si no entiendes, es obvio que no vas a saber y vas a salir bajo» (Grupo de discusión, p.21).

5. Conclusiones

Se aprecia una distancia entre la propuesta de evaluación de la RES y las prácticas de evaluación del profesorado de secundaria que siguen siendo predominantemente tradicionales. Aunque hay algunos docentes que intentan innovar en este ámbito, no dejan de ser experiencias anecdóticas. La evaluación es un recurso muy empleado por el profesorado para controlar la conducta del alumno, lo que propicia un actitud pasiva y de temor de éstos ante la figura del evaluador. Algunos profesores expresaron su desconocimiento de los planteamientos centrales de la RES en materia de evaluación, lo

que les imposibilita para poder cumplir con las disposiciones establecidas por la Administración. Así, todo parece indicar que el profesorado sigue evaluando casi de la misma forma que lo hacía antes de la Reforma, basados en su experiencia y el sentido común, su preocupación central son los productos, que después se traducen en calificaciones (de ahí su obsesión por el chequeo o control). Estamos lejos de concebir a la evaluación como una herramienta para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

Referencias

- [1] Zamora, M. (2006). "La educación secundaria, en el marco de la política del Estado de Hidalgo", en *Cuadernos de investigación*. Pachuca, Hidalgo: Universidad La Salle. [En línea] Disponible en: <<http://www.lasallep.edu.mx/XHMAI/htm/9.htm>>, consultada: abril de 2008.
- [2] SEP (2006). *Primer taller de actualización sobre los Programas de estudio 2006*. Reforma de la educación secundaria. Matemáticas.
- [3] Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. México, D. F.
- [4] Moreno Olivos, T. (2005). "La reforma de la educación Secundaria en México", en: *Política Educativa. Miradas diversas*. España: Universidad de Valencia, pp. 17-54.
- [5] Maclean, R. (2001). "Una visión general: la educación secundaria en la encrucijada", en *Perspectivas*, vol. 31, no. 1, marzo, pp. 41-48.
- [6] Ducoing, P. (2007). "La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente", en *Revista Mexicana de Investigación educativa*, México: COMIE, año/vol. 12, no. 32, pp.7-36, enero-marzo.
- [7] Sandoval, E. (2001). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. (2a. ed.), México: Plaza y Valdés, 386pp.
- [8] Tedesco, J. C y López, N. (2004). "Algunos Dilemas en la Educación Secundaria en América Latina", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. vol. 2, no. 1, pp. 1-20. [En línea] Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>>, consultada: enero de 2008.
- [9] Moreno Olivos, T. (2000). *Evaluación de alumnos en el contexto del desarrollo de la ESO: un estudio etnográfico*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, España: Universidad de Murcia.
- [10] Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. (3a. reimpresión.). Barcelona: Paidós, 220pp.
- [11] Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- [12] Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Morata, 306pp.
- [13] Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. España: Morata, 256pp.
- [14] Hargreaves D. (1986). *Interacción profesor-alumno. Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.
- [15] Jackson, Ph. W. (1998). *La vida en las aulas*. España: Morata, 215pp.
- [16] Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. España: Miño y Dávila, 216pp.
- [17] Rockwell, E. (1985). *Las condiciones del trabajo en el aula. En: Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. México: El caballito, SEP.

- [18] Medina Carrasco, G. (2000). *Aproximaciones a la diversidad juvenil*. Colección Centro de Estudios Sociológicos, México: COLMEX/SERNA, 355pp.
- [19] SEP. (2006). *Plan de estudios 2006, Hacia una nueva escuela Secundaria*. México.
- [20] Sarason, S. B. (2003). *El predecible fracaso de la reforma educativa*, Barcelona, España: Octaedro, 176pp.
- [21] Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. España: Morata, 135pp.
- [22] Gimeno Sacristán, J. (2006). *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*. España: Morata, 192pp.
- [23] Moreno Olivos, T. (2004). "Evaluación cualitativa del aprendizaje: enfoques y tendencias", en *Revista de la Educación Superior*, México: ANUIES, vol. 33(3), no. 131, pp. 93-110, julio-septiembre. [En línea] Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_znuies/publicaciones/revsup/131/02.html#, consultada: septiembre de 2008.