

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ENTRE CULTURA ESCOLAR Y LA REFORMA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA”. ESTUDIO DE CASO.

Margarita Zamora Hernández*

RESUMEN

El estudio tuvo la intención de encontrar respuestas en torno a: ¿cómo son las prácticas de evaluación del aprendizaje en la escuela secundaria y cuáles son sus contradicciones, tensiones y nuevas posibilidades en el contexto de la Reforma? Está estructurado en cuatro temáticas: la primera es una breve introducción del porqué y para qué del estudio, la siguiente, es el referente teórico que lo sustenta. El tercero expone la metodología basada en un estudio de caso, con dos secundarias hidalguenses, que dieron margen al análisis de datos, que presenta tres categorías; en la última referente a cultura escolar, son consideradas tres subculturas. Las conclusiones muestran parte del estado actual de la evaluación en este nivel educativo.

ABSTRACT

The study was intended to find answers on: How are the practices of assessment of learning in high school and what are the contradictions, tensions and possibilities in the context of the Reformation? It is structured in four themes: the first is a brief introduction to why and what of the study, the following is the theoretical relation that sustains it. The third presents the methodology based on a case study, two secondary Hidalgo, which gave scope to the analysis of data, which presents three categories in relation to the last school culture, are considered three subcultures. The findings are part of the current state of assessment at this level.

Doctorante en Educación Universidad La Salle México.
Apoyo Técnico de la Supervisión Escolar 2 de Secundarias Técnicas.
Pachuca Hidalgo.

Tiburcio Moreno Olivo Doctor en Pedagogía Miembro del Sistema Nacional de Investigadores y Profesor Titular del Área Académico de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo

Recibido 28-XI-2008 * Aceptado 22-I-2009 * Corregido -II-2009

Palabras clave: prácticas educativas, evaluación, aprendizaje, reforma educativa y cultura escolar

Key words: educational practices, assessment, learning, educational reform and school culture

INTRODUCCIÓN

El propósito de la investigación, consistió en analizar las concepciones y prácticas de evaluación del profesorado de secundaria, y contrastar- las con el modelo de evaluación que propone la reforma educativa, para este nivel educativo. Se constituyó a partir de la revisión del tema de evaluación del aprendizaje, la reforma educativa y cultura escolar, lo cual marcó pautas que más tarde consolidaron las tres categorías del estudio: a)- el docente como evaluador, b)- prácticas de evaluación en el marco de la reforma y c)- la evaluación en el contexto de la cultura escolar de secundaria.

El acercamiento a los espacios, en donde surge el dato fue posible a través de la etnografía. En el análisis de resultados son mostradas las evaluaciones internas aisladas y discrecionales, entre la realidad del aula de secundaria y las propuestas de evaluación emanadas de la reforma educativa. Se da voz a los alumnos y docentes, que expresan el modo en que viven, piensan y actúan, cómo evalúan unos, y cómo responden los otros a esa evaluación del aprendizaje.

Entre las conclusiones se enuncia, que la reforma educativa y sus alternativas de evaluación, más que implementación por decreto, implica una profunda revisión y análisis en cuanto a las estructuras institucionales en que es desplegada; requiere el conocimiento de los principales sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumno y el docente, que a pesar del gran número de problemáticas que enfrentan, han sido escasamente explorados en nuestro país. Coincidamos con Moreno Olivos (2005) 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”

MARCO TEÓRICO

La educación secundaria en México

La escuela secundaria actual presenta un sinnúmero 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 (Maclean, 2000).

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» (Ducoing, 2007: 7)

El panorama actual en 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), que restan tiempo a las actividades curriculares prioritarias, e impiden 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 (San- doval, 200).

El profesor y la evaluación

Es evidente que en nuestras instituciones educativas continúan 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 (Moreno, 2000). Para cambiar la evaluación hacen falta dos condiciones previas fundamentales: a) una

comunicación fluida y sin conflictos entre profesores y estudiantes, que haga posible el conocimiento entre unos y otros; donde 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.

Las bases teóricas que dieron soporte a la investigación, en torno a los principales temas fueron: evaluación del aprendizaje con autores como: Tyler (1930), quien sienta las primeras bases de la evaluación por objetivos, posteriormente Stufflebeam (1975), recupera conceptos y difunde la evaluación sistemática, y Stake (2006), quien muestra la madurez del concepto de evaluación al plantear la relación cualitativa y cuantitativa en la evaluación.

Sandoval, una investigadora mexicana que ha incursionado en la investigación respecto a la Educación Secundaria (2000:297) refiere que: «Un componente de gran peso en la cultura de la escuela, son las calificaciones. Asignan una valoración al trabajo y les proporcionan un lugar al interior del grupo escolar aprobar o reprobar definen el camino de la escolaridad, las calificaciones influyen en actitudes como en relaciones en la escuela y aún fuera, en el ámbito familiar»

En cuanto al tema de reformas educativas Popkewitz (1994), desde el punto de vista sociológico, brinda un amplio panorama sobre objetivos, historicidad y destino de las reformas, sus diseñadores y usuarios. Pedró y Puig (1998), llevan a cabo un análisis en torno al deber ser de las políticas educativas. Noriega (2000), muestra datos comparativos de las reformas en cuanto a su financiamiento y políticas. Las reflexiones del estadounidense Sarason (2003), dan ejemplos de las ausencias y excesos sobre las reformas.

Diseño metodológico

Se trató de una investigación cualitativa con enfoque etnográfico mediante la modalidad de estudio de casos, «se interesa por lo que la gente hace, como se comporta, interactúa, propone descubrir creencias, valores, perspectivas, motivaciones y formas en que todo eso se desarrolla o cambia» (Woods, 1995). En la recuperación de 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 formó 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» (Eisner, 1998:4).

Análisis de datos

El análisis de los materiales obtenidos fue ubicado en cuadros de doble entrada (Bertely 2000), lo cual orientó la detección preliminar de aproximadamente 20 temáticas emergentes. Posteriormente fueron reducidos datos interesantes, pero que tenían escasa alusión a prácticas de evaluación del aprendizaje como objeto de estudio.

La recopilación de datos en el aula de secundaria con docentes y alumnos, durante un curso escolar posibilitó visualizar la recurrencia de tres categorías de análisis:

1.- El docente como evaluador

Esta parte, refiere las condiciones en que el docente retoma el espacio central como evaluador con jerarquía, control y autoridad frente a la pasividad e inercia del alumno de educación secundaria, en la administración de calificaciones, más que de evaluación. Fue notorio lo determinante que resultaba la figura del docente su capacidad intelectual, experiencia en la asignatura, vocación al servicio, actualización-capacitación, uno de ellos comentó:

Z)-“¿Qué es para usted la calificación?

M)-“Es el número que se otorga después de la evaluación, éste determina qué grado de conocimiento tiene el chico”

M)-“Son decisivas las pruebas mensuales, porque se les olvida, si no se les pregunta luego” Entrevista, (2007:24)

El concepto de examen representaba una forma de control, para orientarla atención a las exposiciones de clase del docente. Al preguntar a los docentes respecto a la participación de los alumnos en las prácticas de evaluación del aprendizaje opinaron:

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

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

No obstante, los alumnos reiteran que es el maestro, el único que establece todo lo relacionado con la evaluación.

Z)-«¿Tuviste posibilidades de sugerir o proponer cómo evaluar en algunas asignaturas?»

H)-“No, a lo mejor un punto de vista, pero no, porque ellos tienen su forma de evaluar”

S)-“Pues no, porque ellos ya saben cómo han de evaluar, si nos parece, y si no, pues les da igual”

S)-“Pues los maestros ya tienen su forma de evaluar y 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 impuesta 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, mostrando temor de ser sancionados, ya que afectaría negativamente su calificación, como se muestra en el siguiente ejemplo:

M)- «A ver ¿están de acuerdo jóvenes?, a ver ¿quién no?» Z)- Nadie habla (Observación, p.2).

H)- «Que el profesor de matemáticas, no fuera tan exigente en el sentido de sus regaños, porque luego sí intimida un poco» (Grupo de discusión, p.2)

M)-«Vamos a sellar, si hablan de sellar» (Observación, p.4) S)-«Es por miedo, si me muevo, por el miedo o preocupación de nuestra calificación» (Grupo de discusión, p. 8)

Los alumnos manejan ciertas estrategias, 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:

Z)-“¿Cómo te sientes al ser evaluado por tus maestros?”

A)-“Bueno, para mí significa la forma en que demuestran, cómo a los maestros les gusta el trabajo, así será la forma como te lo califiquen» (Grupo de discusión, p. 6)

Escasamente, como se puede apreciar en el siguiente comentario de un alumno, se cuestiona el cómo y por qué, de las prácticas de evaluación; ya que el docente posee información y mando al ejercer la evaluación y manipular la autoevaluación, lo cual fue descrito por un alumno así:

A)- “Bueno, el profesor dice: ‘¿tú cuánto te pondrías?’, uno le dice ‘ocho’, él dice ‘no’, y dices ¿por qué?, porque tuviste mal tal y tal cosa ¿no? Pues entonces, póngame la calificación más o menos como me desempeñé, y no tiene por qué preguntar- me” (Grupo de discusión, p. 7)

La relación de maestros y alumnos en torno a la evaluación interna, casi siempre está impregnada por la subjetividad de los sujetos. Los primeros al otorgar una calificación, los segundos en espera de mejores posibilidades, estableciéndose una “negociación” que puede ser alterada conforme a los requerimientos de los sujetos involucrados.

A)- “Hay algunos maestros que sí nos tratan igual, pero hay otros... que no, toman muy en cuenta su relación con los alumnos (Grupo de discusión, p. 8)

Al cuestionar al docente respecto a las prácticas de evaluación e instrumentos utilizados en el aula, uno de ellos comentó lo siguiente:

Z)- “¿Qué importancia y/o dentro de la calificación tienen las tareas y los exámenes?”

M)- “No nos hemos puesto de acuerdo, cada maestro evalúa de acuerdo a su criterio, yo evalúo cuadernos, exámenes, libreta, participación sumo todas, lo divido esa es la calificación. Matemáticas se les dificulta a los jóvenes, nos piden que sea el 5% de reprobados, tengo a veces hasta el 5%, son muchas causas, por la época en que vivimos, como que no tienen el hábito de hacer tareas y de estudiar”. (Entrevista, p. 24)

Medina (2000:290) expone: «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». Los alumnos opinan:

Z)- «Si pudieras cambiar algo de la escuela ¿qué cambiarías?» H)- « no fuera tan aburrido. Que expliquen, digan por qué, digan más cosas, que cambiaran por favor, aunque sepan su materia, tengan paciencia para enseñar» (Grupo de discusión, p. 8)

2.–Prácticas de evaluación en el marco de la Reforma 2006

En el propósito de la enseñanza del español en primer grado se indica: “Los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar”. La organización es a través de tres ámbitos de desarrollo: estudio, literatura y participación ciudadana. Aquí 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.

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

M)- «Sí, lo conozco pero...es difícil, porque nos dieron así una hoja y sí lo leí, pero es muy complejo» (Entrevista, p. 29) Z)- «¿Qué actividades de evaluación propuestas en la Reforma considera que más les gustan a los alumnos y por qué?» M)- «Para español son las gráficas de aprovechamiento, a ellos les agrada graficar sus evaluaciones con base en las actividades.

Les gusta ilustrar, crear, imaginar» (Entrevista, p. 29) M)- «Si quieren más calificación deben participar para que completen su puntuación, traten de ilustrar los trabajos con dibujitos» (Observación, p. 2)

Mientras tanto, en el segundo caso, con el mismo contenido en otro docente fueron observados, desde el salón hasta la escuela la implementación de actividades propuestas desde la reforma, reportando procesos de enseñanza y aprendizaje mucho más enriquecedores y complejos con exploración de propuestas de evaluación innovadoras como la coevaluación:

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

Este docente evaluó con la puesta en escena de una obra, los alumnos se ubicaron de acuerdo a sus posibilidades personales. En un ambiente de cordialidad, el control estaba centrado en la tarea. Trabajaban por proyectos y el docente delegaba funciones, en los coordinadores elegidos por los mismos alumnos, como representantes de cada subgrupo.

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

M)-«El esfuerzo que realizan en actividades, como son: danza, guitarra, banda de música, o guerra, etc.» (Entrevista, p. 25)

En el caso de matemáticas el propósito de la asignatura en 1 er. Grado es: “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. Las formas frecuentes en el tratamiento de contenidos estaban basadas en prácticas de dictado.

Durante las observaciones en el aula, tampoco fueron identificados acuerdos respecto a cómo evaluar, la toma de decisiones y atribución acerca de la evaluación, sólo era considerada por el maestro frente a grupo, como único capaz de administrar el conocimiento y su sanción. La ejecución curricular de varios docentes del estudio estaba orientada hacia niveles cognitivos mínimos:

M)- “A ver no agregues más de lo que tu compañero tiene, acuérdate que lo estamos calificándolo a él, a ver ¿cuál es la respuesta correcta?” (Observación, p. 5)

Una constante en las prácticas observadas fue la “monotonía”. Fue común escuchar el dictado, alumnos repitiendo lo que el maestro exponía o completar términos, con un lenguaje distante y frío que generaba escaso interés en los alumnos, donde se recurría a la calificación como incentivo:

M)-“Se eli”-

As)-“mina maestro”

M)-“Ahora sí, ya no tengo término alge”-

Z)-“Los alumnos completan “braico” (Observación, p. 9).

Las presiones en el otorgamiento de evaluación, también suelen provenir de la parte oficial de las mismas instituciones, o de manera externa como lo comenta un docente de matemáticas:

M)- “Tengo un índice muy alto de reprobación, le dije al director que yo no los puedo pasar si no saben, me dice que solamente copien ejercicios que les ponga calificación” (Entrevista, p. 24)

Tristemente reconozco que entre los docentes de matemáticas no se identificaron diferencias significativas, favorable hacia la asignatura, ubicada entre los índices de mayor reprobación y que por lo general, propicia la deserción escolar en secundaria.

Al platicar con los alumnos expresaban libremente sus preocupaciones e inconformidad, en este punto opinaron:

A)-“() nos ponen a escribir mucho y eso es muy aburrido y a la mayoría no le gusta” (Grupo de discusión, p. 6)

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:

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

A)-«Ah!, entonces ¿ya podemos decir un diálogo?» A)-«No, todavía no».
(Observación, p. 8).

El docente realiza acciones que difícilmente logran mantener la atención, considerando las inquietudes e intereses de adolescentes entre y 4 años.

M)-“A ver vean mi marcador qué le pasó” (para atraer atención) A)-“Es rojo”, “A ver () qué más le dibujo” (Observación, p. 7).

Un alumno consideró lo siguiente:

P)- «La educación en México es “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 o ¿no?» (Grupo de discusión, p. 9).

3.- La evaluación en la cultura escolar de secundaria

Este apartado alude a tres tipos de subculturas, que se vinculan entre sí, la primera refiere al tiempo y su utilización, la otra es una actividad cotidiana en el aula que centra la atención en el alumno y su disciplina: el chequeado de ejercicios. Por último, el sentido común predominante sobre el deber ser.

3.1 La cultura del tiempo perdido y «los puentes»

Rockwel (1985) describe acerca del tema: “El tiempo es el recurso más importante del maestro en su búsqueda de eficiencia y de gratificación en el trabajo”. Distingue dos tipos de tiempo con que cuenta el maestro: el primero podría llamarse Tiempo potencialmente productivo, dedicado a la enseñanza directa, o actividades relacionadas.

El segundo podría llamarse Tiempo inerte, las ocasiones en que el potencial de aprendizaje está ausente, o muy bajo porque la actividad del maestro, no es de enseñanza. Identifica que sólo el primero es benéfico para los sujetos en el aula.

Las pérdidas de tiempo, tienen una relación directa con la cultura escolar de cada aula y/o la escuela. En las observaciones casi todos los docentes perdían de cinco a ocho minutos al entrar a cada módulo, la salida la marcaba el timbre, no registraba irregularidad. Las suspensiones a partir del mes de diciembre y mayo, puede decirse que marcan el fin de cada semestre del curso escolar, ya que en esos meses, las interrupciones son constantes y prolongadas:

Z)-“Una persona entra a dar información oral, y a través de un aviso escrito, dirigido a padres de familia, sobre el puente del 0 al 7 de mayo”. (Observación, p.9).

Z)-“Algo similar se advirtió durante el mes de diciembre con el puente “Guadalupe-Reyes”, a partir del de diciembre, hasta un día laboral después del 6 de enero. (Observación, p.9).

3.2 La cultura del «Chequeado»

Esta práctica centra la atención en los alumnos y la disciplina que guardaban en el aula. Gimeno (2003: 6), identifica *Alumnus*, del verbo latino *alere* que significa alimentar. El alumno será alguien que se está “alimentando”, sujeto “beneficiario”, obligado por “alimentadores” y “alimentos” que son los que definen la bondad del modelo de enseñanza ilustrado como benefactor. Así la evaluación interna estaba basada principalmente en actividades de chequeado, la “calificación” de representaciones de trabajos y disciplina, que además, varían en características de acuerdo a cada docente, aula y escuela secundaria.

En esta práctica los alumnos se acostumbran a minimizar el proceso, enfocándose sólo en resultados, como en la siguiente práctica:

M) “Palomita a quien esté con la respuesta correcta, a ver seguimos con otros cuadernos”. (Observación, p. 9).

Uno o dos módulos servían para calificar ejercicios, los alumnos eran colocados de seis en seis, en pizarrones, el maestro daba las respuestas, los alumnos en silencio verificaban respuestas, mientras el maestro colocaba calificaciones de acuerdo a las operaciones y los resultados presentados. La evaluación externa por su parte, tiene sus orígenes, aplicación y tendencias, desde el exterior, surge del deber ser de las propuestas curriculares. Nuevo (1997:56), concluye: “La objetividad y la credibilidad del evaluador interno pueden ser más bajas que las del evaluador externo”, un docente explicó:

Z)- ¿A qué le atribuiría la diferencia entre la evaluación interna emitida por usted y la externa, ENLACE, PISA, entre otros? M)- “Varios profes califican con el Acuerdo 200, saca 3, ponen 5, he notado que aunque no estudie, al último ya pasan.”

El Acuerdo 200 permite ponerle 0 en el primer bimestre después aunque saque cinco ya pasó” (Entrevista, p.2)

Las evaluaciones externas muestran resultados sumamente bajos, un maestro reconoció la situación en torno a la evaluación interna y comentó:

M)-“Lamentablemente la evaluación no es como debería de ser, más apegada a conocimientos que a otras situaciones, la mayoría de los alumnos aprueban la materia no por conocimientos”. (Entrevista, p. 24)

3.3 La cultura de enseñanza del «sentido común»

Gran parte del discurso teórico de la propuesta de evaluación de la Reforma manifiesta el “deber ser” por ejemplo: “La evaluación debe ser entendida como acciones dirigidas a obtener información sobre lo que los alumnos aprenden”, “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”. Heller (977:569) manifiesta que:

“El docente construye sus saberes de acuerdo a voces provenientes de distintos ámbitos, así la intersección entre conocimientos provenientes de distintos ámbitos confluyen en una institución escolar, que a su vez exige otros específicos, esto nos remite a la existencia de elementos culturales diversos que se cruzan, se amalgaman, se superponen, y negocian”.

Es frecuente encontrar momentos y discursos en los siguientes términos: Aa)-“Se hace la operación del sándwich profe”.

M)- “Bien la operación del sándwich te va a dar... déjame ver”.

(Observación, p. 2)

El “deber ser” puede advertirse incluso en los alumnos, sin embargo ellos lo miran con ciertas reservas y de manera más crítica:

D- “Yo creo que está mal que México esté así, pero más que nada es la culpa de los alumnos y de los maestros cómo enseñan, porque si no entiendes obvio, no vas a saber y vas a salir bajo”. (Grupo de discusión, p. 2)

Conclusiones

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. La evaluación interna del aprendizaje se ha vuelto un fin no un medio, la preocupación central del docente son los productos, que después se traducen en calificaciones (de ahí su obsesión por el chequeo o control). Se percibe inhabilidad por parte del maestro, hacia enfoques curriculares y propuestas de evaluación emanadas de la

Reforma, que da como resultado una distancia entre la propuesta de evaluación de la Reforma y las prácticas de evaluación.

Aunque algunos docentes intentan innovar prácticas, no dejan de ser experiencias anecdóticas. 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. Estamos lejos de concebir a la evaluación como una herramienta para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje.

FUENTES DE CONSULTA

- DUCOING, P. (2007) *“La educación secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente”*, México: Revista Mexicana de Investigación educativa, enero-marzo, año/vol. 2, num. 32, COMIE.
- EISNER, W. (998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Ed. Morata.
- GIMENO J. (2003) *El alumno como invención*. España: Ed. Morata.
- HELLER, A. (977) *Sociología de la vida cotidiana*, España: Península.
- ROCKWEL, E. (985) *“Las condiciones del trabajo en el aula”*, en: *Ser maestro, estudio sobre el trabajo docente*. SEP México: Ediciones El caballito.
- SANDOVAL, E. (200) *“La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes”*. México: Plaza y Valdés.
- MORENO, T. (2005) *“La reforma de la educación Secundaria en México”*, en: *Política Educativa. Miradas diversas*. España: Universidad de Valencia.
- WOODS, P. (995) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.
- ZAMORA, M. (2006) *La educación secundaria en el marco de la política del Estado de Hidalgo*. La Salle Hidalgo: Cuadernos de investigación.