

PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS EN TORNO A LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA.

EVALUATION PRACTICES AND MEANINGS ASSIGNED TO LEARNING OUTCOMES IN SECONDARY SCHOOL

Zoila Rafael Ballesteros (1), Inés Lozano Andrade (2) y Tanya Villa Rodríguez (3)

1.- Doctora en Educación. Escuela Normal Superior de México. zolraf@hotmail.com

2.- Doctor en Pedagogía. Escuela Normal Superior de México. jines2101@hotmail.com

3.- Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Pedagogía. Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano. tanyavilla_rdz95@hotmail.com

Recibido: 16 de febrero de 2019

Aceptado: 22 de mayo de 2019

Resumen

El propósito del estudio es analizar las prácticas de evaluación de los docentes de secundaria para comprender los significados construidos en torno a ellas. Se llevó a cabo en una escuela secundaria de la Ciudad de México con una metodología etnográfica. Las preguntas centrales son: ¿Qué y con qué evalúan los docentes los aprendizajes de sus alumnos? ¿Cuáles son los significados que construyen en torno a las prácticas evaluativas? Los hallazgos dan cuenta de políticas internas implementadas para elevar los resultados cuantitativos en la acreditación y aprovechamiento y las dificultades que enfrenta el docente al asumirlas. Los resultados permiten comprender parte de la crisis que enfrenta el sistema educativo mexicano sobre la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes y la tarea cada vez más compleja de ser docente.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, prácticas de evaluación, escuela secundaria, acreditación.

Abstract

The purpose of this article is to report on the evaluation practices carried out by secondary school teachers and the meanings assigned to these practices. This is the result of an ethnographic research carried out in a México City's secondary school and the questions: What and how do teachers evaluate their students' learning? What meanings do they build around these evaluation practices? The findings reveal some inner policies aimed at raising the learning and achievements outcomes in terms of quantity, and the problems these teacher face by accepting them. The results allow us to understand better some aspects related to the

Mexican Education system crisis and the quality of these learning outcomes, as well as the increasingly complex task that involves being a teacher.

Key words: learning outcomes, evaluation practices, secondary school, and accreditation.

Introducción

La escuela secundaria mexicana se ha colocado en el centro de las críticas con respecto a los demás niveles educativos por los resultados poco satisfactorios obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales (Enlace, Planea, Pisa), sobre Lectura, Matemáticas y Ciencias. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE):

El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). En ciencias, el rendimiento promedio de los jóvenes mexicanos de 15 años no varió significativamente desde el 2006. En lectura, el desempeño se mantuvo estable desde el 2009 (la última vez que lectura fue el principal foco de la evaluación). En promedio, el rendimiento en matemáticas mejoró en 5 puntos por cada tres años entre el 2003 y el 2015. (2015, p. 1).

Estos resultados, parecen mostrar que los propósitos educativos están aún muy lejos de lograrse y por lo tanto, la calidad educativa en las instituciones de educación básica es cuestionable a pesar de las reformas educativas implementadas en la última década y del número de horas de estudio destinadas en la jornada escolar para Lectura, escritura, matemáticas y ciencias, tanto en el nivel primaria como secundaria según reporta la OCDE (2015).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en su cuarto informe de labores (publicado en septiembre de 2016) afirma que, durante el ciclo escolar 2015-2016, el índice de eficiencia terminal fue del 87.4%, avanzando dos puntos en relación con tres ciclos escolares anteriores (SEP, 2016a), Asimismo, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2017), reporta en el año 2010, que el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivale a un poco más del segundo año de secundaria, mientras que en 2015 se elevó a 9.1; estos resultados, aparentemente muestran un avance significativo en materia educativa sin embargo no empatan con los resultados obtenidos en las pruebas mencionadas.

Aunque estas evaluaciones se han criticado precisamente por su carácter estandarizado, revelan una situación: los estudiantes no están aprendiendo lo que se supone deberían aprender. Algunas explicaciones sobre el tema se han centrado en enfatizar los aspectos externos a la escuela, tales como: la situación socioeconómica de los alumnos, la situación contextual externa de la escuela, el neoliberalismo y las escasas perspectivas de seguridad que ofrece, etc.; hasta las internas que tienen que ver con las condiciones laborales del docente,

problemáticas con su formación, sus prácticas de enseñanza tradicionalistas, la subjetividad que los diferentes actores escolares posan sobre la escuela y sus prácticas, etc. (Lozano, 2010; Rafael y Lozano, 2013; Lozano, Aguilera y Rafael, 2016)

Considerando que autores como Hargreaves (1998), Casanova (1998) o Santos (1993) han puesto un acentuado énfasis en los procesos de evaluación de los aprendizajes en tanto lo ubican como un proceso que prácticamente dirige la vida escolar interna y en buena parte externa de docentes y alumnos, y además considerando que las recientes reformas educativas han puesto el énfasis en los procesos evaluativos de los estudiantes (aunque particularmente se han centrado en la de docentes) es como se centró la atención en las repercusiones que tienen las prácticas evaluativas en este contexto, particularmente cuando estas reformas han ido modificando las prácticas y los significados hacia la evaluación de los aprendizajes que los sujetos involucrados han construido hacia ellas.

Con respecto a las prácticas de evaluación de los aprendizajes, se ha coincidido desde hace tiempo en que la escuela secundaria se ha caracterizado por desarrollar prácticas de evaluación tradicionales que tienden a fomentar aprendizajes memorísticos en los estudiantes y contraponen los principios pedagógicos del modelo curricular vigente en ese momento, (Ducoing y Fourtoul, 2013).

Para Moreno (2009), uno de los factores que favorecen el fracaso escolar está estrechamente relacionado con el sistema de evaluación empleado por lo profesores, los cuales enfrentan una práctica llena de contradicciones al no ser capacitados para tener un amplio dominio del enfoque constructivista que sustentaba el modelo curricular de 1993. Además, menciona que un obstáculo que impide la adopción de prácticas adecuadas para realizar esta labor desde las ópticas planteadas por las reformas y de acuerdo con las teorías de avanzada es la misma cultura escolar, la cual se conforma de acciones ritualizadas y ancladas en el pasado, además de una mirada de resistencia a la novedad; el autor plantea que la evaluación, la cual ha sido introducida con dos miradas contradictorias a la vez: por una parte como un control administrativo y del otro, como una mejora continua para el logro de los aprendizajes, no ha logrado su cometido final aun cuando es una de las puntas de lanza de las reformas actuales.

Al respecto Vázquez, Navarro y Guerra (citado en Ducoing y Fourtoul, 2013) se centraron en analizar los retos cotidianos del docente al enfrentar las reformas educativas, las cuales desean continuar bajo enfoques constructivistas y desarrollar una serie de competencias en estudiantes a través de un trabajo inclusivo y transversal entre las distintas asignaturas del currículo de secundaria. En este sentido, plantean la necesidad de transformar el perfil del profesor pues la implementación de un nuevo modelo educativo no genera por sí solo el cambio en las prácticas en docentes de este nivel.

Con respecto a los significados, Lozano (2010, 2017), plantea cómo estudiantes y docentes, han ido modificando sus representaciones acerca de diferentes aspectos de la evaluación en este nivel educativo: por una parte se dice que aunque el personal docente aplica, aún hoy el examen como técnica

predominante y la usan como una herramienta sancionadora, clasificadora y que les otorga cierto poder sobre el estudiantado, este último no tiene esa misma concepción, sino que lo significa como una amenaza o molestia de la cual se puede prescindir.

Por otra parte, se ha demostrado cómo en buena parte de las escuelas secundarias mexicanas, particularmente en las ubicadas en urbes, los alumnos en su mayoría, han dejado de hacer las actividades que se les van a evaluar porque saben que de cualquier forma “van a pasar la materia”, es decir acreditar, aun sin hacer las actividades formativas o sumativas que se les planifican. Lozano (2017) explica lo anterior debido a que se ha extendido una especie de ordenanza en la cual los docentes no pueden reprobar a los alumnos, aun cuando incumplan sus obligaciones debido a medidas internas que son avaladas por una política de elevación del promedio y nivel nacional de escolaridad.

Si bien existen manuales y teorías acerca de la mejor forma de evaluar los aprendizajes y de cómo estos deben promover la equidad, la justicia y el sentido crítico escolar, se contrasta con realidades de corte administrativo y con tendencias macrosociales que repercuten en las prácticas y que dejan ver disonancias entre los planteamientos teóricos sobre el tema, las políticas y reformas educativas, las normativas y reglamentos que emergen de las instituciones educativas y los propios oficios y órdenes intraescolares que son por demás contradictorios.

Estas investigaciones encuentran que a pesar de las reformas curriculares implementadas en diferentes países y centradas en favorecer la generación de aprendizajes significativos, estos no se han podido lograr en tanto que las prácticas evaluativas de los docentes siguen valorando en sus alumnos su capacidad de reproducir la información. Estos hallazgos, al parecer, colocan nuevamente en el centro de la crítica al maestro como el único responsable del fracaso educativo. Las prácticas y la cultura de los profesores son elementos que no se alcanzan a analizar en los estudios citados y que se convierten en motivo de preocupación de esta investigación. En este sentido, el objetivo general consiste en analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria y los significados que se generan en torno a estas prácticas. Las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes: ¿Qué y con qué evalúan los docentes de secundaria los aprendizajes de sus alumnos?, ¿cuáles son los significados que construyen en torno a sus prácticas evaluativas?, ¿qué dificultades enfrentan para evaluar a sus estudiantes y cómo las resuelven?

Metodología de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo durante dos ciclos escolares (2015-2016 y 2016-2017) en una escuela secundaria pública, de modalidad general, en el turno matutino, ubicada en las faldas del cerro del Chiquihuite en la alcaldía de Gustavo A. Madero en la Ciudad de México. De acuerdo con el INEGI (2006) esta zona es caracterizada como vulnerable y de alta marginación. La plantilla docente se conforma por 37 profesores, el 80% con formación normalista,

sólo el 3.7% de ellos cuenta con estudios de posgrado. La población total de estudiantes que alberga la escuela es de 600 para el turno matutino.

La escuela se ubica como la mejor de la zona escolar a la que pertenece, con un promedio de 8.2 que se mantuvo durante los dos ciclos escolares en los que se desarrolló la investigación. Cabe resaltar que este promedio se elevó un punto en relación a los ciclos anteriores. Los resultados fluctuaban entre el 7.1 y 7.2. Estos resultados no empataban con los obtenidos en la prueba aplicada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa en la prueba conocida como PLANEA (Plan Nacional de Evaluación de los Aprendizajes). En el año 2015, la población de estudiantes evaluada se colocó en los niveles 1 y 2 tanto en lenguaje y comunicación como en el área de matemáticas. Esto significa que los discentes ubicados en el nivel 1 cuentan con un logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículum, lo que refleja carencias fundamentales que dificultarán el aprendizaje futuro y los que se colocan en el nivel 2, tienen un logro apenas indispensable de los aprendizajes clave del currículum.

El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo con la intención de analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria y develar los significados y sentidos que se construyen sobre la evaluación de los aprendizajes a partir de una interpretación contextualizada de los mismos. Este enfoque permite comprender la complejidad que se teje en las interrelaciones que suceden en la realidad, la cual es histórica y producto de una construcción social.

Se emplea a la etnografía como opción metodológica en tanto permite establecer las relaciones para comprender y explicar las distintas formas en que los sujetos significan su mundo (Geertz, en Rockwell, 2009). Esta metodología posibilita describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009, p. 14). Su propósito, es la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar, es decir permite dar cuenta de la articulación entre las acciones de los agentes y los sentidos que construyen como resultado de las relaciones que establecen.

Al ser un estudio de corte etnográfico, se seleccionaron como técnicas de recolección de información a la observación participante y no participante, y la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de la institución. La observación se realizó en varios momentos, el primero dentro del aula con el propósito de registrar las prácticas de evaluación de los aprendizajes que se desarrollaban de manera cotidiana con los estudiantes. Las estrategias, tipos, momentos, técnicas e instrumentos que se utilizaban para desarrollar esta tarea, el tipo de información que se obtenía y el uso que se le daba dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El segundo momento fue durante las juntas de Consejo Técnico Escolar, las cuales se llevan a cabo una vez al mes, con la intención de comprender de manera más amplia las prácticas evaluativas y la propia cultura en torno al tema, se observaron tres juntas de Consejo Técnico Escolar (CTE), centrándose en las

discusiones que se generaban en torno a los temas de: reprobación, evaluación y bajo rendimiento académico, las estrategias de solución que se proponían, las indicaciones que las autoridades daban a los docentes y los acuerdos a los que se llegaban. En estas reuniones está presente todo el personal docente, las autoridades del plantel (director, subdirector académico y de gestión) y en dos reuniones estuvo presente el inspector de la zona, ya que la inspección se encuentra ubicada dentro de las instalaciones de la escuela secundaria en la que se realizó el estudio, por lo que es común que esta figura estuviera presente en dichas reuniones.

El tercer momento en los que se realizaron registros de observación, fue en el trabajo cotidiano que desarrollaba el subdirector académico con los docentes en los periodos de evaluación bimestral. Se registraron las charlas que se establecían sobre los resultados educativos. Sobre las entrevistas realizadas a los docentes, éstas versaron sobre los siguientes ejes: la formación profesional y continua, la trayectoria profesional, las experiencias con los estudiantes y padres de familia en el tema de la evaluación, los problemas que enfrentan y los significados que construyen al realizar esta tarea.

Las entrevistas permitieron ampliar los registros de observación, algunas se llevaron a cabo al término de las sesiones de clase para clarificar algunos aspectos desarrollados durante las mismas y otras fueron pactadas previamente con los docentes para realizarlas durante el transcurso de la jornada escolar sin que afectara sus actividades docentes. El archivo empírico final concentró 38 registros de observación de las sesiones de clase correspondientes a cuatro docentes que impartían las asignaturas de Biología, Español, Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal. El primero de ellos solía tener altos índices de reprobación, el segundo, era considerado por la comunidad como un “buen maestro” y los dos últimos constantemente mostraban actitudes de inconformidad por las políticas implementadas por las autoridades de la institución respecto al tema de la evaluación. Esta selección de la población, como se puede apreciar se hizo con base en los criterios mencionados para dar cuenta de manera sistemática de la cultura que estos tres tipos de informantes construyen en ese contexto.

Los cuatro docentes eran de origen normalista con los siguientes años de servicio: Biología (10), Español (15), Formación Cívica y Ética (13), y Asignatura Estatal (21). Los docentes de Formación Cívica y Ética y Asignatura Estatal contaban con estudios de Maestría en el campo educativo. Se analizaron sus planificaciones didácticas y los exámenes bimestrales aplicados a sus estudiantes, con el propósito de recuperar mayor información sobre las formas de evaluar de los profesores.

El procesamiento de la información se hizo con base en la técnica de análisis cualitativo, a través de la cual se revisaron los registros de observación y las entrevistas realizadas para identificar las tendencias en las prácticas de los profesores en torno a las formas de evaluar los aprendizajes de los alumnos, los tipos de instrumentos que utilizan, las contradicciones que enfrentan para asignar una calificación, las negociaciones con los estudiantes y con las autoridades para acreditar o no a un alumno y contrastarlas con los discursos que emergen de esas

prácticas y de las propias entrevistas realizadas. A decir de Julia (1995, en Rockwell, 2009) es en esos momentos donde se encuentran las contradicciones y las resistencias de las prácticas escolares.

Para ello se construyeron matrices en las cuales se concentró la información a partir de las categorías sociales construidas permitiendo establecer redes de relación entre las prácticas de evaluación que permeaban en los docentes, sus discursos y los de otros agentes que participaban en el proceso educativo. Lo que interesaba era develar los entramados simbólicos que se hacían presentes en las acciones, los discursos, los silencios o los gestos. En este proceso de análisis las categorías teóricas se hicieron presentes permitiendo realizar una triple relación entre el dato etnográfico, la teoría con la que se lee y la re-interpretación que se hace de esa realidad (Thompson, citado en Mercado, 1998), para arribar a la elaboración de descripciones densas que permitieron reconstruir analíticamente la información obtenida. A continuación presentamos parte de los hallazgos organizados a partir de las categorías sociales construidas.

Análisis e interpretación de resultados

¡Aquí todos pasan!: A cubrir la meta

Como se analizaba al inicio de este documento, México ha logrado avanzar en los últimos años, en los niveles de escolaridad, la cobertura educativa y la eficiencia terminal (particularmente de educación básica); no obstante, en las evaluaciones nacionales e internacionales no ha logrado posicionarse favorablemente.

A pesar de las diferentes críticas que se han generado en torno a estas evaluaciones estandarizadas por no considerar los contextos educativos, lo cierto es que ofrecen indicios importantes sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo comprender estas contradicciones? Las diferentes observaciones realizadas durante las juntas de Consejo Técnico Escolar en la escuela secundaria en la que se lleva a cabo la presente investigación, permiten identificar que los temas de evaluación, acreditación y reprobación no podían ser excluidos de la discusión generada entre los docentes. Durante estas reuniones de trabajo, era común la presencia del inspector de la zona escolar ya que esta autoridad se encuentra alojada dentro de las instalaciones de la escuela. El primer día de trabajo de CTE, esta figura externó sus felicitaciones a la planta docente y a las autoridades de la institución por obtener el mejor promedio de la zona escolar y alcanzar los más altos niveles de eficiencia terminal. Durante el ciclo escolar 2015-2016, sólo un estudiante de tercer grado no logró obtener su certificado.

A pesar de las felicitaciones por parte de la autoridad, se observó que existía una fuerte inconformidad por parte de los docentes por estos resultados; es decir, no estaban satisfechos con estos logros, argumentaban que no eran reales y que estaban siendo obligados por parte de los directivos a acreditar a los estudiantes a pesar de no demostrar ningún interés por su formación. Un profesor expresó lo siguiente:

“Estos resultados no son reales, a nosotros nos obligan a pasar a los alumnos. Hay muchos que no trabajan y que no entregan nada y aun así los tenemos que pasar. Ya llevamos dos ciclos escolares reportando resultados ficticios [...]”. (Obs/agos/16).

Con base en el análisis de los registros se pudo identificar que el “no reprobado” al parecer, se ha convertido en una consigna por parte de las autoridades del plantel desde hace ya dos ciclos escolares; la meta establecida que exigen los directivos a los docentes para el ciclo escolar (2016-2017) es alcanzar 7.9 u 8.0 como promedio mínimo en cada bimestre. Esta medida, obliga al docente a buscar diferentes alternativas para lograr que esto suceda, sin que necesariamente se tenga un impacto cualitativo en la mejora de los aprendizajes del alumno y una modificación de las prácticas del docente.

A partir del análisis de los registros de observación identificó que algunas de las decisiones que tomaron las autoridades para garantizar que las metas se cumplieran, fue a través del trabajo desarrollado por la subdirectora académica del plantel, quien, al término de cada bimestre recibe por parte de los profesores los concentrados de evaluación de cada una de las asignaturas, posteriormente los revisa, contabiliza el número de estudiantes reprobados y el promedio obtenido; si los resultados no empataban con las demandas establecidas, se dirigía a los profesores para indicarles lo siguiente:

“Maestra, no estás alcanzando la meta establecida en la ruta escolar, tienes muchos reprobados y no alcanzas el promedio. Te regreso tus cuadros para que los modifiques. Pídeles dulces o materiales a tus alumnos, hojas para trabajar, por ejemplo, y pues recompénsalos en su calificación. Súbeles las décimas o lo que necesitan para pasar y luego me los traes nuevamente”. (Obs/nov/16).

“Oye maestra: estuve revisando tus cuadros y vi que tienes más de cinco reprobados. Ya sabes que esto no puede ser así, necesito que los revises, chécale a ver cómo puedes ayudarlos. Recuerda la meta establecida, llévatelos (se refiere a los cuadros que concentran las evaluaciones de cada grupo) y ve cómo les puedes ayudar”. (Obs/mar/17).

Estas prácticas al parecer está conformándose como parte de la cultura escolar a pesar de la inconformidad de los docentes, quienes asumen el mandato de forma pasiva con el propósito de “no buscarse problemas” con las autoridades del plantel, pero conscientes de que los estudiantes no están aprendiendo. De acuerdo con los informantes, estas prácticas se están extendiendo cada vez más en las escuelas secundarias, como una política no escrita, pero sí dictada desde los diferentes niveles de autoridad, lo cual permite comprender la mejora de los resultados educativos a nivel nacional en términos cuantitativos, pero no así cualitativamente. Al respecto, los docentes manifestaban lo siguiente:

Profesor 3: “Tenemos una situación, a mi parecer de zona. Aquí ya no es solo que no reprobemos, sino también quieren un promedio mínimo de ‘tanto’ por asignatura. Desafortunadamente, al menos de manera personal, me remite a situaciones donde no estamos evaluando los aprendizajes, sino ya sólo pasando. Algunas amigas que trabajan en otras zonas pues también les exigen que no reprobemos a tantos alumnos. Es claro que quieren disfrazar los malos resultados educativos...”

Profesor 4: “Los directivos nos exigen que en la escuela exista un promedio; entonces, yo digo: ‘Nuestras evaluaciones no son reales, ya no tengo alumnos reprobados...me entregaban varios oficios de por qué reprobaba y era muy molesto. Tenía reprobados a casi 15 alumnos, los que no trabajaban, no entregaban nada, etcétera, entonces prácticamente ahora tengo 1 o 2 pero porque de plano ya no vienen, son a los únicos que nos dejan reprobados’”.

Asumir las exigencias de las autoridades educativas, a pesar de la inconformidad de los docentes, los convierte cómplices de estas prácticas; sin embargo, como refería un docente en una entrevista:

Profesor 1: “Al ya no tener derechos los maestros, al estar ya en riesgo tu trabajo, pues no te queda otra cosa más que obedecer, ya no tienes opción”.

Esta evidencia permite comprender que el problema se vuelca mucho más complejo, pues ante la incertidumbre que vive hoy en día el docente con respecto a sus condiciones de trabajo, lo cierto es que se asume como un sujeto vulnerable, inestable laboralmente y cada vez con menor poder ante los alumnos. Lozano, Aguilera y Rafael (2016) analizan cómo el proceso de evaluación se ha venido pervirtiendo en la medida en que se le obliga al profesor “a maquillar los resultados con el pretexto de no coartar el futuro educativo de los estudiantes de bajo rendimiento, es decir quitarles la oportunidad de continuar estudiando.” (p. 128). En este sentido, el poder que pierde el maestro, lo gana el estudiante al saber que a pesar de su poco o nulo esfuerzo escolar, su resultado siempre será favorable. Un docente comentaba en una junta de consejo escolar lo siguiente:

“El grupo de 1º E, había sido un grupo excelente y comprometido; sin embargo al pasar a segundo grado se convirtió en un grupo apático y ‘latoso’ y los chicos argumentaban que aunque no hicieran nada, de cualquier forma todos iban a aprobar”. (Obs/ago/16)

Otro profesor manifestaba lo siguiente en una entrevista:

Profesor 4: "...hay alumnos que obtienen los aprendizajes y otros definitivamente se muestran apáticos y desinteresados por aprender. Además las calificaciones no son reales pues se nos solicita un promedio mínimo de 7.8. Somos el primer lugar en la zona, avanzamos de 7.2 a 8.2 de un ciclo escolar a otro. ¿Usted cree que esto puede ser posible? Aquí sí se puede. Somos como la escuela milagro".

Las evidencias anteriores dejan al descubierto la fuerte distancia que existe entre el aprender y el aprobar o acreditar. Los estudiantes son cada vez más conscientes de esto, sin embargo se suman a las prácticas establecidas que resultan muy convenientes para ellos, generando una cultura del menor esfuerzo, de simulación, que los favorecen en su paso por la escuela secundaria y que sin embargo desfavorecen el actuar del docente quien ha perdido autonomía ya no sólo con aquello que se le ha cuestionado tanto en torno a la posibilidad de realizar una evaluación auténtica que le permita recoger sistemáticamente información con respecto al aprendizaje de los alumnos para con ello tomar decisiones adecuadas en torno a los procesos involucrados en esta pretensión, sobre todo, como ha mencionado Moreno (2009, 2011.), para estar de acuerdo con las propuestas de las nuevas tendencias constructivistas educativas que se plasman en diferentes documentos normativos.

Asimismo ha perdido siquiera la posibilidad, también ampliamente criticada por otros autores (Santos, 1993; Casanova, 1998) de usar la evaluación como herramienta de coerción, control o llamándola de otra manera más sutil, como motivación para el aprendizaje. Al respecto podemos agregar que si bien los docentes siguen trabajando para lo que van a evaluar, los estudiantes ya prácticamente no lo hacen. Y si bien lo anterior fue considerado como una especie de perversión en tanto que es el aprendizaje y no la evaluación lo que debería estar al centro de la escuela, hoy parece ser que el énfasis de la vida cotidiana escolar ha cambiado y no se encuentra en ninguno de esos dos ejes.

El mito de la evaluación: ¿hacia una nueva cultura?

Una de las tareas que enfrenta el docente en su trabajo cotidiano es planificar los momentos y los recursos más idóneos para valorar los aprendizajes de sus alumnos. Los planes de estudio vigentes (2011) en la escuela secundaria sugieren planificar una evaluación que refleje los aprendizajes de los estudiantes y propone el uso de diversos instrumentos, como por ejemplo: guías de observación, registros anecdóticos, diario de clase, diario de trabajo, escala de actitudes, organizadores gráficos, listas de cotejo, portafolio de evidencias, debates, ensayos y pruebas de respuesta abierta; sin embargo las condiciones laborales, la atención a grupos numerosos, las demandas curriculares y las características de los estudiantes, son factores que están presentes en las decisiones que toma el profesor para seleccionar qué y cómo evaluará a sus estudiantes.

El examen de opción múltiple, el cuaderno de apuntes (en el que se registran las actividades cotidianas) y la participación suelen ser tres de los aspectos que, al parecer, al docente de secundaria le permiten resolver el tema de la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes. Cada uno tiene un fin específico, pero la suma de ellos les proporciona la información necesaria para tomar decisiones con respecto a las calificaciones que deben emitir a sus alumnos, pero no así para valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y mucho menos para modificar sus prácticas. Los tiempos con los que transcurren las actividades cotidianas en la escuela secundaria limitan al docente para generar reflexiones más profundas sobre su trabajo. No obstante, logra identificar que los recursos que utiliza no necesariamente dan cuenta de lo que en realidad aprenden sus estudiantes.

El cuaderno por ejemplo, es considerado por el 100% de los profesores de la institución, este contiene la vida cotidiana de lo que sucede en las aulas, pues en él se registran todas las actividades didácticas que se encomiendan a los estudiantes para realizar durante las sesiones de clase, los apuntes tomados de manera autónoma, los dictados y las tareas extraescolares. Cada una de estas actividades contiene un valor asignado que responde a una escala de 5 a 10. Al finalizar el bimestre la sumatoria de todas ellas emite una calificación que se sumará con los demás criterios de evaluación establecidos por el profesor.

Este instrumento por lo tanto no puede ser reemplazado por algún otro, adquiere un significado importante dentro de las prácticas evaluativas de los profesores. Pedir prestado el cuaderno cuando no se tienen “los apuntes completos” es una demanda que se hace a los estudiantes para que lo tengan “al corriente”, de lo contrario, la evaluación sumativa de los mismos afectará notablemente su calificación:

Profesor 3: “El cuaderno es necesario, es fundamental para los alumnos, es parte de su calificación. Deben tenerlo al corriente. Ya saben que se les evalúa y si no lo tienen completo, pues les digo que se lo pidan a un compañero que lo tiene completo y en orden para que se los preste...”.

Profesor 1: “Yo considero que el cuaderno y el examen son necesarios pues ahí se concentra todo lo trabajado en el bimestre y en el examen pues lo que aprendieron...”.

El examen, al igual que el cuaderno, es un instrumento que guarda especial importancia en los procesos de evaluación y es la evidencia que permite objetivar los aprendizajes obtenidos. Por el contrario, para el docente su significado ha cambiado, considera que este les proporciona información subjetiva sobre los aprendizajes de los alumnos, sin embargo, es un mal necesario, pues su aplicación les permite evaluar con mayor rapidez a los estudiantes y además atender una demanda institucional.

Profesor 3: "...El examen ya no es garantía de que aprendan, los alumnos ya no estudian, sin embargo hay que hacerlo, no me gusta mucho pero cuando tienes 200 alumnos ¿cómo le haces?, pues así calificas rápido y ya sumas con los demás aspectos que les pediste en el bimestre".

Profesor1: "... Hacer examen me parece absurdo, pero es más absurdo cuando tienes que entregar guías de recuperación, examen de recuperación y examen extraordinario, y digo que es absurdo porque ni podemos reprobar, además de las planificaciones semanales".

Recuperamos del último testimonio las intenciones teleológicas del porqué no reprobar a los alumnos aun cuando no hayan cumplido con los requisitos para aprobar. Los docentes son "amenazados" por las autoridades de que en caso de que los alumnos no acrediten la asignatura, tendrán que entregar a la autoridad al final del curso todo lo que se señala en dicho testimonio, lo cual no es poco si tomamos en cuenta que el docente esta sobrecargado de trabajo y que lo que él quiere es concluir el ciclo escolar y tomar un receso que le permita descansar de la rutina y presiones escolares cotidianas.

Es evidente que las condiciones laborales de los docentes de secundaria son un factor importante en la toma de decisiones para definir cuáles son los instrumentos más viables para evaluar los aprendizajes de sus alumnos. El tiempo y el número de alumnos son el principal factor que determina que el examen (centrado principalmente en medir los contenidos conceptuales y factuales) es el instrumento que les permite obtener un resultado rápido de los aprendizajes obtenidos en cada bimestre, pero asumen que si bien este les da resultados cuantitativos, requieren de otros elementos para emitir una valoración que incluya también información cualitativa sobre los aprendizajes de sus alumnos. Recuperar la participación en clase es para los profesores, la mejor manera de hacerlo. Ésta les permite también tomar decisiones para definir si el estudiante puede acreditar la asignatura o bien elevar su calificación final, como se puede analizar en las siguientes respuestas que dan los maestros en algunas de las entrevistas realizadas.

Profesor 4 "Por ejemplo yo me doy cuenta que (mis alumnos) aprenden cuando les doy una situación problemática y ellos empiezan a participar proponiendo sus soluciones"

Profesor 3 "...yo decía que aprendían con el examen, pero realmente lo reprueban. Me doy cuenta que realmente puedes verificar (su aprendizaje) cuando ellos participan, cómo se expresan."

El uso de estos instrumentos para evaluar los aprendizajes de los estudiantes si bien tienen una relación importante con las condiciones de trabajo de los docentes, también el conocimiento que se tiene acerca del tema es un factor que influye en la toma de decisiones sobre cómo, cuándo y con qué evaluar. Las rúbricas por ejemplo son utilizadas sólo para valorar algunas actividades

específicas como por ejemplo la participación oral, la elaboración de un proyecto el cual entregan al final del bimestre o bien cuando realizan alguna obra de teatro, concurso de carteles, etc. que involucra a toda la comunidad escolar.

Durante una entrevista colectiva que pretendía recuperar sus prácticas evaluativas, los instrumentos, los conocimientos y las dificultades que tenían en el proceso de evaluación, los docentes coincidían en afirmar que suelen aplicar una evaluación diagnóstica, una sumativa y una final, pero no lograban explicar con claridad cómo la incorporaban en el trabajo cotidiano tanto en la planificación de actividades didácticas como en el desarrollo de las mismas. Respecto a la evaluación diagnóstica mencionaban lo siguiente:

Profesor 1: "... pues yo pregunto antes de iniciar un tema"

Profesor 2: "Yo la realizo en varias clases por medio de lluvias de ideas, esto me permite conocer los aspectos que los alumnos conocen de los temas"

Sobre la evaluación sumativa, mencionaban:

Profesor 1: "La voy desarrollando en la práctica"

Profesor 2: "La observación es importante porque veo el desarrollo y registro los avances del trabajo"

Profesor 3: "En cada sesión voy evaluando el producto terminado"

Sobre la evaluación final comentaban lo siguiente:

Profesor 1: "Yo aplico un examen para calificarlos"

Profesor 2: "Hago una sumatoria de actividades y doy un promedio bimestral y final"

Profesor 3: "Pues la realizo al asignar una calificación aunque a veces ésta no es coherente"

Dos razones hay para comprender estas confusiones en cuanto a los tipos de evaluación: por una parte una evidente carencia de información y conocimientos adecuados al respecto, en segundo, las condiciones laborales que impiden realizar una evaluación auténtica cuando se tienen cerca de 300 alumnos y cuando las contrataciones laborales son por horas de clase entre otros aspectos que caracterizan la situación del docente de secundaria. En esas condiciones se dificulta este tipo de evaluación y se facilita la que de manera práctica realizan donde el cuaderno, la participación y el examen son prioritarios.

Rescatando el examen de conocimientos, es un instrumento que se ha institucionalizado en la escuela y del cual ningún alumno escapa. El análisis realizado a las planificaciones didácticas de los docentes, se hace presente el examen el cual se aplica al final de cada bimestre. Sin embargo desde la voz de los docentes, se suelen elaborar con un bajo grado de dificultad para facilitar que los alumnos los contesten acertadamente pero se enfrentan a una realidad para ellos alarmante, los alumnos los reprueban y a pesar de estas condiciones, deben además acreditarlos al final del bimestre.

Coincidimos con lo que afirma Moreno (2011) en torno a que las prácticas y actitudes de los docentes hacia los proceso de evaluación poco favorecen un

cambio en la cultura de la evaluación ya que para el autor, en las instituciones siguen predominando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, se continúa valorando más a los productos que a los procesos y menos aún a los contenidos de tipo afectivo (actitudes y valores) los cuales desde su perspectiva, son importantes en la educación básica. Estas prácticas se convierten en un factor que limita a los alumnos para que avancen en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior. Sin embargo hay que mencionar que estas prácticas se encuentran en buena medida atravesadas y condicionadas por las nuevas exigencias de las autoridades escolares y evidentemente por las condiciones laborales de los docentes.

Respecto a otros términos comprometidos con el proceso de evaluación, los profesores también reconocían que se llevan a cabo. Por ejemplo, la heteroevaluación es una práctica que no forma parte de la cultura evaluativa de los docentes. Sólo un maestro afirmó que la desarrollaba implementando un instrumento que contenía algunos indicadores y los alumnos debían escribir las áreas de oportunidad que consideraba debían mejorarse tanto del profesor como del alumno.

Sobre la coevaluación, un docente señalaba que la llevaba a cabo cuando sus alumnos trabajaban en equipo; el resto no la implementaba. Un maestro argumentaba al respecto lo siguiente:

Profesor 1: “Yo no la llevo a cabo porque algunos grupos y alumnos no la toman en cuenta con la seriedad y responsabilidad pertinente”.

La autoevaluación por otra parte, la reconocían como un proceso personal, pero pocos la extienden a sus estudiantes:

Profesor 2: “la realizo al final de cada proyecto, evalúo mi trabajo para mejorar, pero mis alumnos no la llevan a cabo”.

Profesor 3: “Al final de una exposición, les pido su autoevaluación considerando algunos aspectos a evaluar”.

El proceso de evaluación se torna cada vez más complejo, las exigencias institucionales, las características de los estudiantes, la influencia del contexto y las propias prácticas evaluativas de los docentes son sólo algunos de los elementos que influyen en esta complejidad. Los docentes consideran que su labor es cada vez más complicada, refieren particularmente en sus discursos rasgos cada vez más posmodernos de los estudiantes que los dejan en desventaja. A esto se suma la pérdida de poder ante los estudiantes pues la calificación deja de ser un medio de control en la conducta de los alumnos. El problema se agudiza cuando además las propias autoridades educativas los obligan a acreditar a todos los estudiantes que asisten a la escuela, los cuales por el simple hecho de estar presentes en el aula les asegura el obtener por lo menos un seis de calificación.

Profesor 2: “...el desinterés de los chicos por aprender cosas bueno más que ser interés, como que ya los chicos no le ven importancia a lo que

estamos trabajando, los temas que tenemos en el currículum (pueden) ser obsoletos para ellos”

En suma, el análisis se ha centrado en las prácticas evaluativas que predominan en la escuela secundaria y que se ven entrecruzadas por nuevas demandas que colocan en desventaja al profesor pero también a los alumnos. Los esfuerzos se han centrado en modificar las formas pero no los fondos. Se prioriza y da énfasis en mejorar el aspecto cuantitativo de la calificación, pero el aprendizaje y en ello el papel relevante de una auténtica evaluación, quedan en segundo término, aunque después se critiquen públicamente estas formas y prácticas desarrolladas. A decir de Sañudo (2000) el cambio está centrado sólo en algunas características periféricas del proceso educativo, en donde si bien hay un cambio, no se modifica el sistema, sólo se obtiene “más de lo mismo”, no existe transformación en las prácticas, sólo control de las mismas. Lo que se requiere es un cambio, que modifique “un constitutivo de manera que las distintas prácticas y la interrelación entre ellas se vea definitivamente afectada” (p. 4)

Conclusiones

El tema de la evaluación de los aprendizajes en México ha venido cobrando mayor fuerza en las últimas dos décadas. La incorporación a la OCDE le ha demandado a nuestro país alinearse a diversas exigencias internacionales como por ejemplo, someter a sus estudiantes a pruebas de evaluación estandarizadas para medir los niveles de aprendizaje obtenidos en su paso por la educación básica, de las cuales no se han obtenido los resultados deseados. Asimismo competir con otras potencias económicas ha puesto al gobierno mexicano en la encrucijada de alcanzar una serie de metas educativas (incrementar los niveles de escolaridad, disminuir los porcentajes de reprobación y deserción) que en condiciones normales son difíciles de lograr en un plazo corto de tiempo. Ante esto se han puesto en marcha una serie de reformas tanto en los planes de estudio de educación básica como laborales para tratar de elevar la “calidad educativa” de las escuelas; sin embargo, estas reformas no han logrado los alcances esperados en términos cualitativos aunque cuantitativamente pareciera lo contrario.

Por una parte, estas reformas educativas no han considerado una mejora en las condiciones laborales de los docentes sino al parecer todo lo contrario. El profesor se percibe con menor seguridad en el empleo, lo que lo coloca como un sujeto vulnerable ante las demandas de sus autoridades institucionales. Por otro lado en dichas reformas se plantea de manera utópica que el docente debe estar preparado para emplear las más recientes propuestas evaluativas con fines de mejora escolar y de los aprendizajes con la idea de que esto va acorde con las novedades constructivistas y de otras teorías de vanguardia que se conciben como el fundamento de estas reformas. Existen autores que asumen una postura crítica a las prácticas de evaluación desarrolladas en la escuela secundaria, tal como se ha demostrado en este estudio, sin embargo como se ha visto también, los docentes se ven obligados a acreditar a los estudiantes como una demanda

institucional y alcanzar un alto promedio y mejorar las estadísticas que son las que demostrarían una “buena rendición de cuentas”.

Los procesos quedan en segundo plano, lo importante son los productos. Las prácticas se pervierten y los procesos también y se comienza a conformar una nueva cultura de evaluación en los profesores. Es decir, una cultura que se centra en favorecer los procesos institucionales, la rendición de cuentas e incluso la propia sobrevivencia a través de la acomodación institucional, dejando de lado la responsabilidad de velar por los aprendizajes de los alumnos. En este sentido hay que aclarar que no es un problema unidimensional ni de un solo actor (el docente). Es un problema que proviene de un contexto macrosocial que llega al docente por diferentes mediaciones y de una forma poco productiva para el logro de aprendizajes en los alumnos. Es un problema donde directivos, padres y madres, alumnos y docentes tienen su particular rol, pero donde ninguno está exento de su actual funcionamiento.

En este trabajo hemos dado cuenta de qué manera el docente construye significados y sentidos hacia la evaluación y cómo los directivos escolares son partícipes activos de esta nueva práctica, esto genera una cultura de simulación, pero también un desencanto hacia el trabajo docente, particularmente porque la acreditación está casi garantizada, no así el aprendizaje. En este contexto, el panorama se torna cada vez más complejo para el sistema educativo; particularmente, para los docentes, quienes tienen que atender las distintas demandas que les llegan por diferentes vías. Como se analizó en este estudio, responder a las políticas internas impuestas en torno a la evaluación y acreditación, atender las necesidades de sus estudiantes quienes manifiestan cada vez más rasgos posmodernos, donde la escuela y el aprendizaje de contenidos curriculares no encuentran lugar en su lista de prioridades, y en donde además descubren en la vida cotidiana de la escuela que no necesitan ningún esfuerzo intelectual para obtener un certificado, lo que nos lleva a comprender de manera más amplia la crisis educativa que vive la escuela secundaria, la cual se agudizará cada vez más si persisten estas prácticas de evaluación simuladas.

Referencias

- Banegas G. I. y Blanco B. E. (2005). *Políticas y Sistemas de Evaluación Educativa en México. Avances, Logros y Desafíos*. México: INEE.
- Casanova, A. (1998) *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: SEP. Biblioteca normalista.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (2013). Procesos de formación 2002-2011. Vol. I, de la Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE.
- García G., J. M. (2005). El avance de la evaluación en México y sus antecedentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1275-1283. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002721>
- Geertz C., J. (1997). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hargreaves, A.; E., Lorna y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona: Octaedro.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. INEGI (2017). *Características Educativas de la Población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Lozano A., I., Aguilera M., M. y Rafael B., Z. (2016). El sentido de ser docente en el contexto de las reformas educativas (pp. 121-140). En Lozano A., I. y Gutiérrez Á..., E. (Coords.). (2016). *De relajos y Malestares. La producción de sentidos en la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdés.
- Lozano, A., I. (2010). *Sobre (vivir) la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Lozano A., I. y Levinson, B. (2017) El docente de secundaria ante las reformas educativas en México. De apóstol a empleado desechable. *Actualidades Investigativas en educación*. 18(1). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31656>
- Mercado C., E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos
- Moreno O., T. (2009). *El profesorado y la evaluación de alumnos de secundaria*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0629-F.pdf
- Moreno O., T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015). *Panorama para la evaluación internacional de alumnos (PISA)*. PISA 2015. Resultados. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Rafael B., Z. y Lozano A., I. (2013). Los profesores y sus representaciones sociales acerca de las reformas educativas basadas en competencias. En Lozano A., I. (Coord.), *Curriculum oculto y vida cotidiana en la escuela secundaria. Significados de los actores en el contexto de las reformas*. (pp. 60-81). México: Díaz de Santos
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Santos G., M. Á. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Revista Investigación en la escuela*. (20). Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf
- Sañudo, L. (2000). Los programas de intervención. Una modalidad para investigar en educación. *Revista Educar*, 1. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaNumeroRevistaU.visualiza&numeroRevista_id=281
- Secretaría de Educación Pública, México (2016a). *Cuarto informe de labores. Ciclo escolar 2015-2016*. México, SEP

Secretaría de Educación Pública, México (2016b) *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Recuperado de: www.planea.sep.gob.mx.
Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.