

**PINTANDO EL RETRATO DE UNA ESCUELA CON DATOS CUALITATIVOS:
LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS
DE TELESECUNDARIA**

TIBURCIO MORENO OLIVOS

Presentación

En esta ponencia se presentan resultados del proyecto de investigación: “La evaluación de alumnos en la educación secundaria”, financiado por SEPSEByN-CONACyT. Aunque el proyecto comprendió las tres modalidades de educación secundaria, en este trabajo sólo se hará referencia a la telesecundaria. La investigación comprendió diversos actores: profesores, alumnos, directores y padres de familia, por cuestiones de espacio en este documento sólo se incluirá a los alumnos, por considerar que, pese a ser uno de los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje, generalmente han sido excluidos de los estudios acerca de la evaluación educativa. Los alumnos, por ser el último eslabón de la jerarquía escolar, tradicionalmente han sido considerados objetos y casi nunca sujetos de la evaluación, por tanto, poco ha importado lo que ellos piensan o sienten respecto al proceso de evaluación en el que participan. Siendo los alumnos los receptores del servicio educativo, son los más indicados para valorar su calidad, no obstante, en la secundaria ha habido un cierto desdén por conocer auténticamente su perspectiva de la evaluación, pues muchas veces se piensa, erróneamente, que los adolescentes no tiene madurez o criterio suficiente para juzgar con objetividad los asuntos académicos. Nada más alejado de la realidad. Los alumnos de nuestro estudio aportaron evidencias sumamente valiosas e interesantes respecto a sus experiencias de evaluación, como lo veremos en el apartado de análisis de resultados.

MARCO TEÓRICO

La secundaria mexicana enfrenta dos grandes obstáculos: la pertinencia de su currículo y las condiciones de trabajo de sus docentes. En el primer caso, destaca un currículo

estructurado por la lógica de las disciplinas, con una gran cantidad de asignaturas diferentes que los alumnos tienen que estudiar a la vez; concebidas de manera enciclopédica y alejadas de sus intereses.

Respecto a las condiciones laborales de los profesores, éstas se caracterizan por la escasa preparación pedagógica de por lo menos la mitad de ellos y por la atomización de sus contratos. En este escenario, la mayor parte del profesorado tiene que atender aproximadamente unos 250 estudiantes distintos por semana, lo que impide una interacción pedagógica más personalizada con los jóvenes y con sus colegas. Igualmente, se ven obligados a trabajar en diferentes escuelas, con pérdidas de tiempo y energía en los traslados (OCE, 1999).

La educación secundaria es un nivel clave pues, por un lado, al formar parte de la educación básica distribuye entre la población un conjunto de habilidades y conocimientos que resultan esenciales para la construcción de una ciudadanía educada, responsable, participativa y solidaria; además de que asegura que aquellos que no pueden continuar sus estudios se incorporen al mercado laboral con un equipamiento cultural básico que les posibilite integrarse productivamente a la sociedad. Por otro lado, como antesala de la educación media y superior, la educación secundaria cumple un papel estratégico toda vez que de ella depende que los individuos adquieran las competencias necesarias que les permitan continuar con su proceso formativo a lo largo de toda su vida.

En las dos últimas décadas la investigación educativa ha tratado de dar cuenta de las condiciones y contenidos del trabajo del maestro, pero la mayoría de los estudios se ha enfocado en los docentes de primaria, por lo que se afirma que se conoce muy poco de los profesores de secundaria (Sandoval, 2001).

La telesecundaria se creó en México hacia finales de la década de los sesenta, como un instrumento diseñado para llevar el servicio educacional a zonas aisladas y escasamente pobladas, donde el costo de crear y mantener escuelas secundarias convencionales resulta prohibitivo (CEPAL-UNESCO, 1992). El incremento experimentado por la telesecundaria ha sido considerablemente mayor que el de las escuelas generales y técnicas. En el ciclo escolar 2001-2002 una quinta parte de los estudiantes de secundaria eran atendidos en más de quince mil planteles de telesecundaria (SEByN, 2002).

Por otro lado, en muchas escuelas impera un modelo pedagógico tradicional y autoritario que poco favorece la construcción de una cultura de la evaluación entendida como un proceso de mejora. Desafortunadamente siguen perviviendo prácticas pedagógicas decimonónicas que no se corresponden con las demandas que actualmente se están planteando a los sistemas educativos en todo el mundo y que apuntan a crear una cultura escolar en la que la evaluación se integre de manera natural al proceso de enseñanza-aprendizaje y cuyos rasgos característicos sean la justicia, la transparencia, la objetividad y la equidad, entre otros.

Muchos profesores de secundaria siguen empleando métodos de evaluación tradicionales que conceden un fuerte peso al examen, centrados en productos descuidando el proceso. Además, el examen generalmente se basa en contenidos de corte cognoscitivo y excluye contenidos de tipo afectivo. “Nadie hoy en día está conforme con la educación que tiene, no sólo en los países de la región latinoamericana sino en todo el mundo. Nadie está conforme, ni aún aquellos países exitosos en materia educacional, pues lo fueron con relación a los desafíos del pasado. Pero ahora enfrentados a un nuevo contexto, todos admiten que deben cambiar” (Tedesco, 2003:57).

OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Hemos pretendido recoger evidencias sobre la evaluación de alumnos en secundaria, describirlas, interpretar sus contenidos y formas, y valorarlas de acuerdo con ciertas concepciones actuales sobre la evaluación relacionada, en sentido amplio, con diversos temas de preocupación del profesorado, y, en sentido más específico, con la evaluación del aprendizaje.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación etnográfica mediante la modalidad de estudio de casos. Se acudió a escuelas secundarias del Estado de Hidalgo a fin de poder adentrarnos en el hábitat natural en el que los prácticos modelan sus concepciones y llevan a cabo sus prácticas evaluadoras, influidos por una compleja red de factores que constituye su cultura profesional (Moreno, 2002).

En palabras de Stake (1994), el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Es decir, de un estudio de casos se espera que abarque la complejidad de un caso particular. Se trata de que el investigador cualitativo destaque las diferencias sutiles, la secuencia de acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales.

Para la recogida de los datos se utilizaron los siguientes dispositivos: a) observación participante; b) entrevista semiestructurada; c) grupo de discusión; y d) análisis de documentos. Los datos obtenidos mediante los diferentes instrumentos fueron empleados para triangular la información.

Se recurrió a un muestreo intencionado, compuesto por seis escuelas (dos de cada modalidad), veintidós profesores, seis directores, noventa estudiantes y doce padres de familia.

Todos los participantes fueron informados del propósito de la investigación y se les aseguró el anonimato, el cual se mantuvo durante todo el proceso y la publicación de los hallazgos. Se obtuvo el consentimiento de los implicados.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Ante la pregunta acerca de la importancia que tienen las tareas y los trabajos, se encontró que los alumnos les otorgan valor sólo en la medida en que son consideradas para aumentar su calificación.

(A): “Para mí es mucho porque de ahí consta nuestra calificación... los trabajos extra son para que subamos calificación, para que no estemos tan bajos” (G. de D. 2do. p.2).

Al preguntar acerca de lo que su maestro(a) consideraba más importante para otorgar una calificación, los alumnos ofrecieron respuestas diversas, algunos señalaron el aprendizaje adquirido, otros aludieron al cumplimiento de tareas y trabajos, la presentación de éstos y las exposiciones en clase. También se mencionaron criterios subjetivos como la conducta, el esfuerzo y la higiene personal.

(A): “Ella nos ha enseñado que no vale el diez si no sabes nada, que si te quedaste con un siete o un ocho es porque te lo ganaste, por tu esfuerzo. Lo que nos califican es el aprendizaje adquirido”.

(A): “Califica mucho la higiene, el cumplimiento de tareas, como nos comportamos con ella, con los compañeros...”

(A): “Evalúa la presentación, trabajos extra, exposiciones, también los comentarios, pero sólo cuentan si tiene coherencia con la clase” (G. de D. 2do., p.4).

Algunos alumnos otorgan importancia al examen sólo porque de él depende su calificación, incluso hay quien considera que el resultado del examen es un fiel reflejo

de su aprendizaje. Hay alumnos que atribuyen su fracaso en los exámenes a los errores del profesor en el diseño de los instrumentos, lo cual pone en entredicho su capacidad como evaluador.

(A): “Un examen tiene un valor muy grande porque sino fuera por los exámenes que sería de nuestras calificaciones, no sabríamos que calificaciones tendríamos”.

(A): “Como dicen, ahí se refleja el aprendizaje”.

(A): “Y todos los exámenes los reprobábamos con 3.8, o 4 pero es que él escribía muy amontonado, no sabíamos, no le entendíamos pues... a veces la pregunta no era coherente” (G. de D. 2do., p.6).

Los alumnos recuerdan las dificultades de uno de sus profesores en su faceta de evaluador, su clase la describen como caótica, en la que ellos podían hacer prácticamente lo que querían sin que el profesor estableciera límites.

(A): “Cuando tenía una evaluación nos decía ‘tengo una guía’, era una pequeña guía amarilla que siempre nos dejaba, ¡qué evaluación!, nos dejaba copiar todo, hacíamos lo que queríamos” (G. de D. 2do. p.3).

(A): “La verdad, desde que llegó el profesor, no es lo mismo, éramos el mejor grupo en calificaciones, pero ahora somos los peores”.

(A): “No nos revisa si estamos bien o mal, sólo si lo hicimos” (Obs. 4, p.5).

Se recogieron evidencias de que no todos los profesores se interesan por la formación de sus alumnos, hay docentes cuya ética profesional es por lo menos cuestionable, a quienes parece importarles poco si los chicos mejoran sus procesos de aprendizaje. Los alumnos perciben con claridad la indiferencia y falta de compromiso de estos profesores.

(A): “Si le decíamos, ‘yo sí tuve bien está calificación, que no sé qué, póngame diez’, iba y te lo ponía”.

(A): “Luego estaba calificando, sólo ponía su firma y palomitas y ni sabía qué”

(A): “... las guías según eran para evaluarnos pero poníamos puras tonterías en las preguntas y ni siquiera” (G. de D. 2do. p.8).

(A): “Tú contesta, aunque contestes una babosada te la califican...”

(Obs.2, p.4).

La forma como los alumnos afrontan los exámenes es diversa, algunos reconocen que generalmente no estudian para los exámenes, sólo hacen un somero repaso antes y basan su confianza en la atención en clases; también encontramos quien sostiene que el 50% de la calificación se basa en el examen, este hallazgo confirma el peso que sigue teniendo el examen en la escuela secundaria, aunque muchas veces el profesorado lo niegue.

(A): “Para los exámenes no estudio, a veces repaso, pero la mayoría de las veces no porque considero que si pongo atención puedo pasar el examen sin necesidad de tanto estudio”.

(A): “El 50% de la calificación se basa en el examen y lo demás son trabajos... A veces estudio, cuando la materia es muy difícil, y como dice mi compañera, cuando estudio repruebo” (G. de D. 2do., p.6).

Es interesante conocer la valoración que hacen los alumnos de los diferentes exámenes que se les aplican. Ellos aprovechan la oportunidad para criticar negativamente a uno de los profesores que tuvieron el curso anterior y al hacerlo revelan los fallos metodológicos de otro de sus profesores, el de inglés.

(A): “La mayoría están bien escritos, pero ese maestro todo lo escribía amontonado y no le entendíamos... Era difícil porque contestábamos al tanteo”.

(A): “Todos los exámenes los reprobábamos con 3.8, con 4, pero es que no le entendíamos, no sabíamos... a veces la pregunta no era coherente”.

(A): “Era como inglés, al inglés le entendíamos más porque *el profe lo traducía todo*” (G. de D. 2do., p.6).

Algunos materiales de enseñanza (que se proyectan en el televisor) presentan serias deficiencias, las cuales son percibidas por los alumnos, la repetición de contenidos es una de ellas.

(A): “... los problemas de Formación Cívica y Ética vienen repetidos, por ejemplo, viene la secuencia y es la misma clase ocho veces, por eso nos basamos en el libro”.

El clima de aula en telesecundaria está fuertemente condicionado por el tiempo. La escasez de tiempo para cubrir la programación propicia un traslape de actividades, un tratamiento superficial de los contenidos, lo que fomenta una actitud de confusión y desinterés de los alumnos. Cuando a los jóvenes se les preguntó acerca de lo que no les gustaba de una clase, uno de los primeros temas que aparecieron fue la falta de tiempo.

(A): “Si porque estamos en matemáticas y ya empezó español, y no acabamos lo de matemáticas y luego nos atrasamos, no sabemos si ver la transmisión o hacer lo de matemáticas” (G. de D. 2do., p.1-2).

REFLEXIONES FINALES

- ❖ La evaluación condiciona fuertemente la vida institucional, el profesorado y los alumnos de telesecundaria invierten mucho tiempo y energías en evaluaciones, sin que eso necesariamente esté contribuyendo a mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

- ❖ Hay alumnos que atribuyen su fracaso en los exámenes a los errores del profesor, lo cual pone en entredicho su capacidad como evaluador.
- ❖ El examen sigue siendo una técnica de evaluación privilegiada. Algunos alumnos reconocen que generalmente no estudian para los exámenes, sólo hacen un somero repaso un día antes y basan su confianza en la atención en clases; otros consideran que incluso los resultados son mejores cuando no estudian.
- ❖ La metodología de enseñanza está muy supeditada al tiempo, en el aula constantemente se hacen ajustes para cumplir con las actividades programadas, lo que no siempre era efectivo en término de aprendizaje del alumno.
- ❖ Las voces críticas de los alumnos van más allá del contenido de los programas y se perfilan hacia una valoración amplia del sistema de enseñanza. No les gusta el desequilibrio en el tiempo de duración de las sesiones televisadas, el material audiovisual obsoleto, la falta de congruencia entre la guía de conceptos y el contenido de los programas televisados, todo esto propicia que muchas veces los alumnos pierdan interés por atender las clases en televisión.
- ❖ El día del examen el clima del aula cambia, el profesor se convierte en guardián del proceso que vigila los movimientos de los alumnos, les envía mensajes de advertencia e impide que interactúen entre ellos, lo cual refuerza la cultura escolar tradicional en la que prima la función fiscalizadora y de control de la evaluación por encima de otras funciones pedagógicas.

Bibliografía

- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. París, Francia.
- Moreno, T. (2002). "Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado", en: *Revista Perfiles Educativos*, Vol. 24, No.95, México, D. F., pp.23-36.

- Observatorio Ciudadano de la Educación (1999). “La educación secundaria: inequitativa e ineficiente”, en: *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Agosto 27, Comunicado 15. www.observatorio.org (consultado el 24 de abril de 2007).
- Sandoval, E. (2001). “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas”, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 25, OEI, España, pp.83-102.
- Stake, R. (1994). Case Studies, In: Denzin, Norman, K. y Lincoln Yvonna S. (ed.) *Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-247, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, D. F.
- Tedesco, J. C. (2003). “Tendencias actuales en el cambio educativo”, en: *Educare, Revista de las escuelas de calidad*, SEP, México, D. F., pp.57-65.