

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**División de Estudios de Posgrado
Maestría en Pedagogía**

La evaluación de aprendizajes en la Preparatoria “Salvador Allende”:
significados atribuidos por sus egresados

Por: Beatriz Antonia Gaspar Salinas

Tutora: Dra. Reinalda Soriano Peña

Agosto 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Resumen

Esta investigación se denomina *La evaluación de aprendizajes en la Preparatoria "Salvador Allende": significados atribuidos por sus egresados*. Ofrece una reflexión pedagógica acerca de los significados construidos por egresados y docentes de la preparatoria "Salvador Allende" y diseñadores del modelo curricular del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal sobre la evaluación de aprendizajes, ya que en esa institución se implementa una evaluación cualitativa del desempeño académico del estudiante y una evaluación cuantitativa para su egreso. La metodología de esta tesis está basada en una perspectiva cualitativa, con elementos de la fenomenología y la hermenéutica. El referente empírico se construyó con algunos datos provenientes de cuestionarios, así como entrevistas semiestructuradas y documentos institucionales. Los resultados permiten comprender, desde la experiencia vivida por los actores de esa institución educativa, los tipos y funciones de la evaluación de aprendizajes. Se concluye que existe una tensión no resuelta entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa en los procesos de formación de los estudiantes.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes, formación, significados.

Contenido

	Página
Introducción	7
Capítulo I Contexto en el que surge el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF)	12
1.1 Antecedentes de la Educación Media Superior (EMS) en México	13
1.2 Panorama actual	16
1.3 Surgimiento, características y actores principales de las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal: directores, docentes y estudiantes	20
Capítulo II La evaluación de aprendizajes y sus funciones pedagógicas	40
2.1 Nociones de educación, currículum y didáctica	41
2.2 Concepto y funciones de la evaluación de aprendizajes	47
2.2.1 Una breve historia	48
2.2.2 La evaluación formativa y la evaluación sumativa	58
2.3 Las funciones pedagógica y social de la evaluación de aprendizajes	64
2.4 Investigaciones efectuadas en México desde la perspectiva de los estudiantes de educación media superior	69
2.5 Modelos curriculares existentes dentro del SBGDF	72
2.5.1 El desarrollo curricular en el Proyecto Educativo del SBGDF	72
2.5.2 Características del Plan y programas de estudio del SBGDF	77
Capítulo III Construcción metodológica de la investigación	87
3.1 Enfoque de la investigación: algunos elementos de la fenomenología y la hermenéutica	88
3.2 La construcción de significados desde la experiencia de los actores del SBGDF	97
3.2.1 Egresados de la preparatoria "Salvador Allende"	98
3.2.2 Docentes de la preparatoria "Salvador Allende"	103
3.2.3 Otras voces: diseñadores del SBGDF	104
3.3 Hallazgos de la investigación mediante cuestionarios y entrevistas	105
Capítulo IV La evaluación de aprendizajes en la preparatoria "Salvador Allende"	112
4.1 Significados construidos por los egresados acerca de la evaluación de aprendizajes	113

4.2 La evaluación de aprendizajes desde las voces de docentes y diseñadores del modelo educativo del SBGDF	131
4.2.1 Relación entre los recursos docentes para la evaluación de aprendizajes y la escala cualitativa ¿qué significa para estos actores?	132
4.2.2 Dos procesos evaluativos diferenciados entre el desempeño del estudiante y la certificación de estudios	138
4.2.3 El proyecto de investigación como forma de evaluación de aprendizajes, con base en una escala numérica	150
4.3 Sugerencias para la evaluación de aprendizajes	178
Conclusiones	193
Referencias	200
Anexos	214

*Para Osvaldo Azhriel,
inspiración y fuente de aprendizaje*

Introducción

En el tiempo que la autora de esta investigación laboró en dos preparatorias del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), observó que en esta institución educativa la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se lleva a cabo mediante dos procesos evaluativos distintos. Uno es cualitativo durante cada semestre, donde se aplica una escala binaria –mediante la nomenclatura «Cubierto» o «No Cubierto»- en la que se distingue si el estudiante acreditó o no la asignatura.

El otro proceso evaluativo, utilizado para la certificación de estudios, es numérico. Tiene lugar dentro del procedimiento de egreso cuyos requisitos son: haber acreditado las 38 asignaturas que integran el plan de estudios, y la realización y exposición de un proyecto de investigación. Tras la réplica oral (así denominada por la institución), un jurado integrado por tres docentes –de los cuales sólo dos intervienen con voz y voto- asigna la calificación numérica que aparecerá en el certificado de terminación de estudios de bachillerato, comprendida en un rango entre ocho como mínimo y diez como máximo.

Los criterios con los que se evalúa la réplica oral son: el trabajo escrito, el uso de recursos didácticos y el intercambio comunicativo. El juicio que se emite sobre esos tres aspectos no contempla el desempeño académico que haya tenido el estudiante durante su permanencia en la preparatoria. Esto significa que, en el SBGDF, un estudiante que concluyó sus estudios de manera regular en seis semestres, que acreditó las asignaturas en un solo curso, puede obtener una calificación menor a un estudiante con un desempeño académico accidentado, es decir, que haya permanecido hasta nueve semestres en la preparatoria, con la acreditación de las asignaturas en distintas modalidades.

En esta situación se advierte un desequilibrio entre los logros obtenidos por el estudiante durante cada semestre –en donde no existe un reconocimiento a los distintos niveles de desempeño que realiza el estudiante en las tareas académicas- y el proceso evaluativo final, que considera únicamente los criterios

antes mencionados, en un examen que puede tener una duración aproximada de 60 minutos. Así, no es claro el vínculo existente entre las evaluaciones emitidas durante cada semestre y la calificación asentada al final del procedimiento de egreso para la certificación de estudios.

Por ello esta investigación tiene como objetivo general analizar los procesos evaluativos desarrollados en la preparatoria “Salvador Allende”, –que pertenece al SBGDF-, a través de los significados que egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo de la preparatoria “Salvador Allende” le otorgan a esas vivencias. Esto permite identificar, distinguir y diferenciar las visiones y particularidades del plan de estudios, desde los significados construidos por dichos actores en relación a la evaluación de aprendizajes.

De este modo, la pregunta a la que responde esta investigación es: ¿cuáles son los significados que egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo de la preparatoria “Salvador Allende” han construido en torno a los procesos evaluativos del aprendizaje?

Algunas preguntas complementarias de la anterior son:

- ¿Qué perspectivas teóricas pedagógicas subyacen en las formas de evaluación de aprendizajes implementadas en la preparatoria “Salvador Allende”?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo de la preparatoria “Salvador Allende” consideran en relación a la evaluación de aprendizajes de esa institución educativa?

Con base en lo anterior, los supuestos sobre los que se establece la investigación, que permiten realizar una reflexión pedagógica de los significados construidos por distintos actores acerca de los procesos evaluativos en la preparatoria “Salvador Allende” son:

- α) Evaluar significa asignar un valor a algo. Desde el momento en que esta acción se ejerce sobre un educando en una institución escolar, son

responsables de esa acción tanto el sujeto que evalúa, es decir el docente, como la escuela misma al disponer de un conjunto de políticas y funciones para esas personas y para su propia organización.

- β) La evaluación implica un ejercicio de poder, en el que subyacen nociones de justicia y transparencia en su práctica. Por ello es que la influencia de la evaluación tiene efectos tanto para el estudiante como para los grupos sociales a los que pertenece, entre ellos su familia, la escuela en su conjunto y, de manera más amplia, en la sociedad en la que se encuentra inserta la institución.
- χ) Se reconoce que la evaluación en el ámbito escolar es una acción que ha de formar parte de la planeación didáctica, en el marco de una institución escolar que imprime características específicas a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se realicen dentro de la misma. De allí que la evaluación implica, más que su carácter técnico, una responsabilidad ética del docente, por ser éste el actor educativo responsable de la valoración académica del estudiante durante su estancia en la escuela. Se enfatiza entonces que la evaluación final tiene un valor que repercute en la vida del estudiante al significar la acreditación y certificación de estudios frente a otras instancias educativas y, probablemente, también en el campo laboral.
- δ) La evaluación cualitativa de los aprendizajes centra su atención en los procesos de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades, actitudes y valores que se forma el estudiante en el proceso educativo. Esto es, en el qué y cómo aprende el estudiante, cuya responsabilidad estriba en lograr la autorregulación de su aprendizaje. Es aquí donde se encuentra la función formativa de la evaluación en el proceso mismo de los aprendizajes.
- ε) Otra de las funciones que posee la evaluación de aprendizajes se encuentra al final de una secuencia didáctica, que puede ser el término de la sesión de clase, de una unidad o de un semestre, por ejemplo. Se

habla entonces de la función sumativa de la evaluación, que condensa en un juicio valorativo el producto con el que se concluye el proceso del aprendizaje.

- ϕ) En otro nivel de análisis, la evaluación de aprendizajes posee dos funciones: la pedagógica y la social. La función pedagógica ha de permitir valorar si las acciones y la metodología implementadas por el docente cumplieron con las metas propuestas para retroalimentar sus prácticas docentes, y si esto permite comunicar al estudiante cuáles fueron sus aciertos y sus áreas de mejora en el aprendizaje. La función social de la evaluación de aprendizajes estriba en la valoración que se hace de los aprendizajes mediante la calificación de éstos, para efectos de acreditar los conocimientos aprendidos y, en su caso, la certificación de los mismos en un documento formal. Los procesos de evaluación en la preparatoria “Salvador Allende” sobrevaloran la función social, al hacer prevalecer la certificación por encima de la función pedagógica. En otras palabras, esto significa que la función social con fines de certificación disminuye o invisibiliza la función pedagógica de la evaluación de los procesos de aprendizaje.
- γ) En la preparatoria “Salvador Allende” los profesores no cuentan con una formación pedagógica que les permita poner en práctica la evaluación cualitativa como un elemento que proporcione la retroalimentación de sus acciones didácticas. Al carecer de esa formación, no se lleva a la práctica la evaluación formativa de los procesos de aprendizaje mediante referentes y criterios didácticos claros que hagan posible un trato justo en beneficio de los estudiantes, lo que provoca en algunos de éstos inconformidad y desconcierto ante un juicio que puede ser, también en algunos casos, visto como un trato desigual.
- η) La realización de un proyecto de investigación que llevan a cabo los estudiantes de la preparatoria “Salvador Allende” para la obtención de su certificado de terminación de estudios muestra que esta estrategia de

enseñanza puede favorecer la construcción de aprendizajes genuinos, ya que implica la movilización de conocimientos, habilidades y actitudes tendientes a poner en práctica la resolución de un problema, la utilización de recursos multimedia, la composición escrita y el desarrollo de su creatividad e innovación.

Con el propósito de identificar aspectos históricos de la educación media superior en México, en el capítulo I se describen algunos rasgos característicos de este nivel educativo. De manera particular, se aborda el surgimiento y características del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), en el contexto socio-político en que se creó esa institución de educación media superior.

Posteriormente, en el capítulo II se clarifica qué es la evaluación de aprendizajes en el currículum formal: cuáles son sus finalidades, funciones, tipos y criterios de aplicación, en tanto conforman los elementos conceptuales que facilitan la reflexión didáctico-pedagógica de los procesos de evaluación de aprendizajes que se efectúan en la preparatoria “Salvador Allende”

Una vez descritos el contexto y los referentes conceptuales, en el capítulo III se exponen los elementos metodológicos proporcionados por la fenomenología y la hermenéutica para la interpretación de los significados de las vivencias de distintos actores de la preparatoria “Salvador Allende” y del SBGDF, recabadas a través de las técnicas del cuestionario y la entrevista, en relación a la evaluación de los aprendizajes.

Por último, en el capítulo IV se contrastó la relación que los egresados perciben entre lo que fue la evaluación de su desempeño académico y el proceso evaluativo terminal, con la postura pedagógica que conceptualiza a la evaluación como retroalimentación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que posibilita la identificación de las oportunidades de fortalecimiento y mejora de dichos procesos.

Capítulo I Contexto en el que surge el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF)

Los únicos interesados en cambiar el mundo son los pesimistas, porque los optimistas están encantados con lo que hay

José Saramago

El propósito de este capítulo es delimitar y comprender una parte del contexto histórico en el que surge la educación media superior en México. Es preciso reconstruir lo que ha sucedido con ella en su devenir histórico, con los acontecimientos con los que se encuentra relacionada, el por qué sucedieron y se vincularon de ese modo. Lo anterior hace posible entender el presente y comprender mejor el objeto de estudio de esta tesis.

Se trata de explicar cuál es el sentido que ha tenido el bachillerato de manera general en el país, cómo fue su inicio, así como vislumbrar a qué intereses ha servido su desarrollo en los distintos momentos que ha vivido la historia de nuestro país; por lo que también es importante describir el entorno socio-político en el que surge la educación media superior en la Ciudad de México.

De manera particular, interesa resaltar que la educación media superior en México ha crecido en cantidad, como respuesta a una demanda social. Sin embargo, ha sido considerada como una función e interés del Estado y no como uno de los derechos humanos que tienen todos los nacidos en este país.

En este sentido, desde el discurso oficial en turno, en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) se habla de la educación como de la prestación de un servicio (Cfr. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012). De ese modo, ha sido utilizada como una arena en la que se disputan luchas de poder de distintos grupos políticos. En palabras de Zorrilla (2008): “la subordinación en la conducción del sistema educativo a (...) principios políticos contribuye de manera determinante al mantenimiento o reproducción de la omisión reglamentaria y de la indiferencia ante los problemas de calidad, equidad y pertinencia de la EMS [...]” (2008: 19).

En este marco puede ubicarse la creación de un sistema de educación media superior en la capital del país, emanado de un gobierno de filiación política

distinta a la que rige en el orden federal. La Ciudad de México es gobernada desde 1997 por un partido de izquierda, por lo que no es coincidencia que en ese mismo año habitantes de una zona popular de Iztapalapa –la delegación más poblada de esta entidad- reclamen la apertura de una preparatoria en las instalaciones de lo que antes fuera una cárcel.

Aunque la petición fue atendida, y tras la puesta en marcha de la primera preparatoria a cargo del Gobierno del Distrito Federal se implementó un sistema de bachillerato que contempló abrir al menos 15 planteles más, esto no eliminó que se considere a las instituciones educativas como un coto de poder. Se elude la responsabilidad que tienen los gobernantes ante la sociedad que demanda el cumplimiento de uno de sus derechos inalienables, el de la educación.

Bajo estas premisas, a continuación se describen algunos elementos contextuales que permiten comprender las condiciones en que se sitúan los actores de los procesos evaluativos que se efectúan en el SBGDF, en particular de la preparatoria “Salvador Allende”, que pertenece a esta institución educativa.

1.1 Antecedentes de la Educación Media Superior (EMS) en México

Castrejón (1985) y Zorrilla (2008) coinciden al afirmar que el origen y desarrollo de la educación media superior en México ha de estudiarse bajo la consideración de los cambios políticos y sociales que ha vivido el país a lo largo de su historia. Castrejón (1985) afirma que el bachillerato se caracteriza por la expansión y la diversificación, y Zorrilla (2008) sostiene que en la conducción del sistema de la EMS se han subordinado los criterios educativos “a la lógica y valores propios del sistema político” (Zorrilla, 2008: 75). A partir de este supuesto, este investigador del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), asevera que el abandono del sentido social de esta institución ha provocado la baja eficiencia terminal y la baja calidad de la formación en la EMS.

Ante la pregunta sobre cuál ha sido el sentido social del bachillerato en nuestro país, se alude al examen histórico que han realizado varios autores de la

educación pública en México, algunos de ellos de manera definida han dedicado sus estudios a este nivel educativo.

Castañón y Seco (2000) señalan que la génesis de la EMS se encuentra en los Colegios creados en el siglo XVI por los jesuitas, “instituciones educativas cuyo método de enseñanza servía de vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental” (2000: 55). Se habla entonces de un nivel intermedio, ya que no es suficiente la educación elemental, sino que se requiere una preparación específica para continuar los estudios, que en ese tiempo eran de Teología.

En el México independiente, tras la disputa entre liberales y conservadores, sus gobernantes –pertenecientes al primer grupo- destacan la importancia de la educación pública como una función del Estado, en beneficio de su población. En consecuencia, por un lado, el gobierno de la recién formada nación asume como parte de sus políticas centrales la conducción directa de la educación pública, sin que en ese momento se tuviera claridad en cuanto a consideraciones de tipo pedagógico (Castrejón, 1985). Por otra parte, no se habla de la educación como un derecho del ciudadano, lo que en términos contemporáneos se identifica como un derecho humano. De ahí que se le empiece a considerar como una obligación del Estado otorgar ese beneficio social y no se vislumbra como una exigencia de los individuos hacia el Estado.

Cabe mencionar que en este periodo histórico quienes accedían a la preparatoria eran los hijos de criollos, a quienes se les daría una preparación para ser los futuros responsables de la conducción del país. El resto de la población quedó excluida de estos estudios, pues dadas las precarias condiciones económicas y sociales en las que se encontraba el país, era imposible contar con una infraestructura que proporcionara al menos la educación básica.

En 1856 se creó la primera Escuela de Artes y Oficios, cuyo modelo fue utilizado para organizar las escuelas que impartieron educación técnica industrial o comercial. Después, en 1867, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) es fundada por Gabino Barreda, quien postula que la formación adquirida en esta escuela tiene un “sentido formativo para la vida” (Zorrilla, 2008: 101). Esta característica la

mantiene hasta 1910, año en el que la ENP es incorporada a la naciente Universidad Nacional de México.

Cuando en el México post-revolucionario, en 1921, se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), se sistematizan y organizan los servicios educativos en el territorio nacional. Luego, en 1929, con el otorgamiento de la autonomía a la Universidad, el Consejo Universitario aprobó el título de *bachiller*. La población a quien se destina esta educación sigue siendo una minoría. Y la finalidad de este nivel es la continuación de estudios superiores; es decir, se habla de una formación propedéutica accesible sólo para las élites (De Ibarrola y Gallart, 1994).

Posteriormente, el Instituto Politécnico Nacional (IPN), creado en 1936, incorpora en su seno a las escuelas de artes y oficios, con lo que apareció el bachillerato técnico o vocacional. Es preciso señalar que en este periodo del desarrollo económico del país se requiere vincular la educación con el sector productivo (Castrejón, 1985). Por ello, a partir de entonces la SEP ha mantenido la conducción del IPN y con ello a la educación técnica, cuyo crecimiento fue fomentado por dicha dependencia en todo el país. Con esta acción se pretende otorgar formación para el trabajo a sectores de la población que tienen un nivel socioeconómico bajo (De Ibarrola y Gallart, 1994).

Ante estas dos posturas encontradas, una, que postula al bachillerato como una etapa de paso, propedéutica hacia la educación superior, y la otra, que se orienta hacia la formación de recursos humanos con una formación técnica, en 1982, en un Congreso convocado por la ANUIES en el que participaron universidades autónomas, estatales y privadas, el IPN y los Institutos Tecnológicos, se definió el perfil de un bachiller en los siguientes términos:

Un bachiller [es] alguien capaz de expresarse correcta y eficientemente, manejar y utilizar distintos lenguajes, utilizar instrumentos culturales, científicos, técnicos y axiológicos para resolver problemas, comprender y criticar de manera racional el contexto ecológico, socioeconómico y político de su comunidad y su país, participando en su mejoramiento, aprender por sí mismo, evaluar y resolver las situaciones propias a su edad y desarrollo, e incorporarse a los estudios superiores o a un trabajo productivo (Villa Lever, 1999: 31)

Esta definición conjunta de las distintas instituciones participantes sirvió como punto de partida para iniciar la organización y coordinación de este nivel educativo disperso. Asimismo, fue retomada en los periodos que se mencionan a continuación.

1.2 Panorama actual

Hamui y Villa (2010) y Carmona y Pavón (2010), señalan tres hitos en la construcción de la historia de la EMS. El primero se da en la década de los setenta, pues como una consecuencia del crecimiento poblacional y de la demanda de escuelas de nivel medio superior, en 1971 la UNAM establece el subsistema de educación media superior propedéutica y terminal: el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) que dio origen al concepto de bachillerato bivalente.

Al mismo tiempo, el gobierno federal se propone como una finalidad controlar ese nivel educativo y con ello restarle presencia a las universidades autónomas. Por ello, en 1973 creó el Colegio de Bachilleres y en 1978 funda el Colegio Nacional de Educación Técnica y Profesional (CONALEP), en cuyo inicio se formaron profesionales técnicos sin equivalencia con el bachillerato. En ese mismo periodo también se crearon los bachilleratos tecnológicos bivalentes (agropecuarios, industriales y de servicios, y posteriormente de Ciencia y Tecnología del Mar). Otras modalidades con menor cobertura que las anteriores fueron: el bachillerato militar, el pedagógico y el de bellas artes (Carmona y Pavón, 2010).

El segundo momento histórico importante surge en la década de los años noventa. Se da un proceso de descentralización del Colegio de Bachilleres y del CONALEP. En esta última institución, en 1998, se implementan asignaturas para que sus estudiantes elijan entre obtener el certificado de bachillerato o la formación técnica profesional que ya existía desde el origen del Colegio. En este marco, en el 2005 se creó la Subsecretaría de la Educación Media Superior (SEMS), aunque sin facultades sobre los bachilleratos de las universidades autónomas (Carmona y Pavón, 2010; Hamui y Villa, 2010).

Se perfilan aquí las modalidades de la educación media superior (Cuadro 1): el bachillerato universitario, el bachillerato general, el bachillerato tecnológico bivalente y los estudios de bachiller y profesional técnico (Villa, 2000: 627).

CUADRO 1. EDUCACIÓN MEDIA

Bachillerato		Educación tecnológica	
Bachillerato de universidades	Bachillerato general	Bachillerato general	Profesional técnico
(Propedéutico)		(Bivalente)	(Terminal)
2 años/3 años	3 años	3 años	3 años
(Público y privado)		(Público y privado)	

Fuente: http://www.sep.gob.mx/infolab/3/3_h.htm

Como consecuencia de la aparición de estos subsistemas de bachillerato, se amplía la cobertura de este nivel educativo en todo el país, aun en las zonas rurales. De manera contigua, aumenta la cantidad de planes de estudio que existe en todo el país para este nivel educativo. Se calcula un número de 200 modalidades (Carmona y Pavón, 2010; Márquez, 2008). Esta situación impide a los jóvenes transitar de un sistema de bachillerato a otro, pues no existen equivalencias entre los planes de estudio, aun dentro de la misma institución.

En cuanto al financiamiento y administración de las distintas escuelas en este subsistema educativo, encontramos que puede ser federal, estatal, autónomo o particular. Por su finalidad y planes y programas de estudio, puede clasificarse en bachillerato general, bachillerato tecnológico, técnico profesional, profesional técnico, tecnólogo y técnico básico. Finalmente, por duración, puede ser de dos o tres años (Castañón y Seco, 2000: 73).

Zorrilla (2008) señala que, a pesar del considerable crecimiento en la matrícula escolar de este subsistema educativo en la segunda mitad del siglo XX, no se han eliminado las inequidades sociales que el bachillerato mantiene desde su aparición en el panorama educativo en nuestro país. Este problema repercute en la calidad de dicho nivel educativo no sólo dentro del D. F. sino en todo el país,

además de que se plantea también la pertinencia de la formación como otro debate que aún no se ha atendido.

En este listado cabe agregar la insuficiencia de la oferta pública universitaria para acoger la demanda de los egresados de la EMS (Rodríguez, 2009). Una forma de atender a esa población ha sido mediante la creación y expansión de universidades e instituciones de educación superior de capital privado, lo que deriva en otras cuestiones problemáticas, de igual manera relacionadas con la calidad y la pertinencia de la formación que ahí reciben los jóvenes.

En 2007 la EMS vive un periodo de revisión, que corresponde al tercer acontecimiento trascendente en la historia del bachillerato en México. En este año la SEMS dio a conocer la operación de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS), cuyo objetivo es:

mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato, que demanda la sociedad nacional, y plantea la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad en el cual se integran las diversas opciones de bachillerato a partir de competencias genéricas, disciplinares y profesionales (SEMS, 2008).

En opinión de Hamui y Villa (2010) este propósito es un acierto del gobierno federal, pues otorga mayor atención a satisfacer las necesidades educativas de una parte de la población escolar que había sido olvidada desde tiempo atrás.

Sin embargo, hay que destacar que el presupuesto asignado por la Federación a este nivel educativo, a pesar de la importancia que para el Gobierno Federal parecía tener la RIEMS, fue similar al que se otorgó a la educación básica (3.9%), lo que significa que en realidad se asignó a la EMS un monto financiero bajo, si se compara con el otorgado a la educación superior y a la misma educación básica (Carmona y Pavón, 2010). Por otro lado, es significativo que los recursos se hayan asignado al Distrito Federal, entidad en la que, como se mencionó antes, se encuentra un gobierno de filiación distinta a la del partido en el poder a nivel nacional.

Cabe señalar que ni la ENP y el CCH dependientes de la UNAM, ni el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS) se sumaron a esta reforma. Quienes sí aceptaron fueron los gobiernos y universidades estatales.

La puesta en marcha de este programa implica la creación del Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) “cuyos ejes de articulación son: la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta, y un modelo de certificación de los egresados del SNB” (Carmona y Pavón, 2010). Medidas como éstas no se habían implementado antes en nuestro país.

El año escolar 2008-2009 inaugura el ciclo de transición, así denominado por las autoridades educativas y la ANUIES. En el periodo 2009-2010 arranca la operación de la RIEMS. Corresponde a Miguel Székely, subdirector de la SEMS, ser el responsable de este proceso. En su periodo de gestión...

se establecieron los perfiles para el docente, los directores y los egresados. En un esfuerzo por impulsar la evaluación se establecieron mecanismos para la certificación de los planteles, se puso en marcha la prueba Enlace Educación Media Superior que evalúa el desempeño de los alumnos, se establecieron los lineamientos para otorgar el Registro de Validez Oficial de Estudios y se logró hacer realidad los concursos de oposición para la selección de los directores de los planteles de bachillerato, a pesar de la oposición del SNTE. (Hamui y Villa, 2010).

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) puntualiza que en esta reforma emprendida por la SEP se aprecian aciertos, como los antes mencionados, y algunas debilidades, entre ellas la desatención a las condiciones laborales de los docentes; el MCC, que entraña dificultades curriculares en vista de la heterogeneidad de planes de estudios de las distintas instituciones en este nivel educativo, y que genera oposición –evidente o encubierta- por parte de docentes y directivos.

Una de las medidas más polémicas que se emprendieron al poner en marcha la RIEMS fue la consideración de algunas disciplinas filosóficas (Lógica y

Ética) como contenidos transversales, sujetas al arbitrio de las autoridades de cada institución o escuela. Distintas organizaciones y actores sociales se han opuesto a tal determinación.

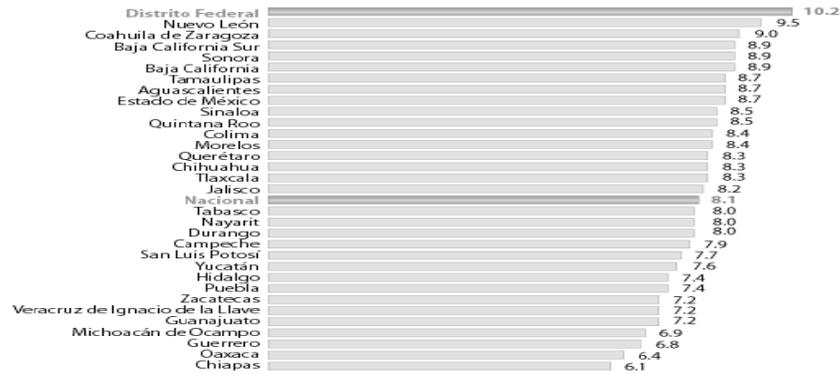
Este breve panorama permite visualizar que existen alternativas para estudiar el bachillerato, entonces, ¿para qué crear otras preparatorias en el D. F.? Para responder esta pregunta, a continuación se explicitarán distintas dimensiones (políticas, demográficas, sociales, educativas) del contexto en el que se ubica la aparición del SBGDF.

1.3 Surgimiento, características y actores principales de las preparatorias del Gobierno del Distrito Federal: directores, docentes y estudiantes

Uno de los problemas que se ha detectado en este nivel educativo es la cobertura, es decir, la insuficiencia de este tipo de instituciones para dar cabida a jóvenes y adultos que desean concluir esta etapa escolar. A fin de colaborar en la solución de este problema, aparecieron las preparatorias del Gobierno del D. F.: en 1999 la primera de ellas; en 2001 quince más, en el 2007 se inaugura otro plantel y en 2010 uno más, con vistas a la apertura de otras dos para el 2011. De esa manera quedó conformado el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF).

Algunos datos estadísticos (Gil Antón, 2009) muestran que la escolaridad promedio de la población en el Distrito Federal en el año 2000 fue de 9.6, y en el 2005 fue de 10.2, lo que significa el nivel más elevado de todas las entidades federativas, como puede distinguirse en la siguiente gráfica (figura 1).

Figura 1: escolaridad promedio en México



Fuente: INEGI. II Censo de Población y Vivienda 2005.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 menciona que la EMS “atiende a cerca de tres quintas partes de la población de 16 a 18, es decir, 58.6% (...)” (Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012: 178-179) Lo que parece evidenciar que la cobertura que se tiene en este nivel educativo es aún insuficiente, ya que el resto de la población no tiene acceso al ejercicio del derecho a la educación.

Cabe destacar que a partir del año 2000, de acuerdo a las tendencias poblacionales que México registra, es en la primera década de este siglo que se espera contar con una población muy numerosa (para el 2007 se esperaba que fueran 10,463,050 sumando hombres y mujeres) ubicados en el rango entre los 15 y 19 años de edad (Gil Antón, 2009), lo que implica una mayor demanda en la educación media superior y superior (Márquez, 2008; Rubio, 2007)

Este crecimiento demográfico podría ser una justificación del origen del SBGDF. Sin embargo, las razones que esta institución expone en el documento denominado Proyecto Educativo (2006b), en un anexo que constituye la primera versión de la Propuesta Educativa del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) elaborado el 15 de enero de 1999, menciona que: “la política central que impulsará este nuevo sistema de bachillerato será (...) la de satisfacer las *necesidades educativas* de los jóvenes” (IEMS, 1999: 59, cursivas en el original).

El documento del IEMS (2006a) agrega que la intención con la que surge este sistema de bachillerato es atender a la población que “ha quedado marginada del bachillerato propedéutico” (2006a: 9), por lo que se observa que el criterio demográfico no es el principal detonador para la creación de las preparatorias del Gobierno del D. F.

La existencia de estas escuelas se vincula al triunfo electoral que ha tenido en esta capital el Partido de la Revolución Democrática (PRD), cuya tendencia política e ideológica es distinta a la que conduce el Ejecutivo Federal (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2004). La conducción político-administrativa del D. F. ha quedado en manos de este partido en tres periodos sucesivos: en 1997, en el 2000, y en el 2006.

Ha sido un compromiso político que la primera de las preparatorias – Iztapalapa 1– y las que surgieran posteriormente, serían sostenidas por el gobierno de la Ciudad de México. Y así ha ocurrido desde la gestión de Cuauhtémoc Cárdenas en la jefatura de gobierno del D. F., emanada del primer proceso electoral realizado en 1997 (que a partir de ese año permite a los habitantes de esta demarcación la elección de sus gobernantes).

Por ese motivo, en 1999 se creó la preparatoria “Iztapalapa 1”, que convirtió a la ex cárcel de mujeres ubicada en Santa Martha Acatitla –en la delegación más poblada de esta ciudad- en un establecimiento escolar, con una matrícula inicial de 230 educandos (Observatorio Ciudadano de la Educación, 1999). Asimismo, este gobierno declara su intención de fundar una nueva universidad en la Ciudad de México. Sin embargo, la escasez de recursos y la corta duración del periodo de gobierno (tres años) impidieron que su compromiso se llevara a cabo durante esa administración.

El 9 de enero de 2001, el jefe de Gobierno electo el año anterior (2000), Andrés Manuel López Obrador, emitió un acuerdo para la creación de las otras 15 preparatorias del Gobierno del DF y la Universidad de la Ciudad de México (UCM). En julio de ese mismo año ingresó la primera generación de estudiantes en ambas instituciones educativas, a través del mismo mecanismo de ingreso que se

empleaba desde 1999 en la preparatoria "Iztapalapa I", es decir, mediante un sorteo.

En agosto de ese año (2001), el OCE emitió algunos elementos de reflexión y análisis acerca de la UCM. Aquí se retoman algunos de ellos debido a que existen semejanzas entre ambos centros educativos, uno de ellos es la utilización del sorteo como mecanismo de ingreso, en el que no se toman en cuenta la edad, el promedio de egreso de la secundaria o la modalidad en que ésta se haya cursado –tal como sí ocurre en otros bachilleratos- como criterios de selección.

El OCE planteó los siguientes cuestionamientos a ese mecanismo de ingreso que en el año 2011 sigue vigente:

En la práctica, los jóvenes aspirantes a esta opción educativa no pueden elegirla con un grado razonable de certeza de que ingresarán, aunque cumplan con los requisitos formales establecidos. [...] ¿En realidad confían en que, a falta de algo mejor, el azar estadístico es el método justo para escoger entre aspirantes? Es difícil imaginar que para los jóvenes sea claro y legítimo este procedimiento de justicia distributiva, como también parece inapropiado el mensaje emitido a los jóvenes en el sentido de descalificar su promedio de bachillerato porque no es un indicador confiable y suficiente de su preparación académica. (2001: 2-3)

La ausencia de otro mecanismo de selección propicia que ingresen tanto adolescentes recién salidos de la secundaria como jóvenes y adultos que interrumpieron sus estudios por algún tiempo, o bien, que ingresen personas con una trayectoria escolar previa de otros sistemas de bachillerato. Los grupos que así se conforman en el aula son heterogéneos, en cuanto a la diversidad de edades y de antecedentes académicos.

Al eliminar el examen de ingreso como parte de una política de equidad, de inclusión social, cabe hacer un señalamientos. Aunque cada año se admiten 350 estudiantes de primer ingreso para cada plantel, de acuerdo al Informe Anual de Actividades del ex director general del IEMS, Juventino Rodríguez Ramos, en el 2008 egresaron 1750 estudiantes, lo cual significó que egresaron aproximadamente 100 estudiantes por plantel, considerando que hasta esa fecha estaban en operación 15 planteles del SBGDF y que aún no había egresados del plantel Venustiano Carranza.

Un elemento que ha de considerarse en la expansión y cobertura de la educación media superior en el DF es la creación de la Secretaría de Educación, ya que no existía en esta entidad. El surgimiento de esta dependencia está vinculado a los resultados del proceso electoral del año 2006, donde es elegido Marcelo Ebrard Casaubon como Jefe de Gobierno. Así, en 2007 quedó al frente de esa nueva dependencia el Dr. Axel Didriksson Takayanagui, quien hizo varias propuestas para impulsar al DF como una “ciudad del conocimiento”, y señaló a la educación media superior como uno de los pilares de dicho proyecto.

Entre las acciones emprendidas por Didriksson al frente de la nueva Secretaría de Educación en el DF, se instituyó un *Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal* (Prepa Sí), dirigido a los estudiantes de bachillerato de las diferentes instituciones educativas públicas localizadas en esta entidad. Dicho estímulo consiste en una beca económica, que tiene el propósito de evitar que los jóvenes que se encuentren inscritos en este nivel escolar abandonen sus estudios. Rodríguez (2009) señala que este programa “consume el doble de los recursos que el conjunto de las preparatorias del IEMS” (2009: parr. 7) lo cual indica hacia dónde se inclinan los intereses de la actual administración. En las entrevistas efectuadas a los docentes que se presentan en el capítulo IV, algunos de ellos manifiestan su desacuerdo con este apoyo, que se ha traducido en una permanencia en la escuela por el beneficio económico y no por el interés académico.

Cabe mencionar que en el SBGDF existe un programa semejante desde mediados del año 2006. Mediante ese programa se otorga una beca a los estudiantes considerados como regulares, a través de distintos criterios. El monto de la beca equivale a medio salario mínimo mensual vigente en el D. F. Sus objetivos son: “disminuir la deserción escolar, atenuar la situación económica del estudiantado, incentivar el desempeño académico que le permita continuar con sus estudios y realizar las diversas actividades académicas para concluir satisfactoriamente el ciclo de tres años” (Gobierno del Distrito Federal, 2008: 221). Con la instauración del programa *Prepa Sí*, esta beca pierde cierto sentido, pues

de cualquier forma se les otorga con el sólo hecho de encontrarse inscritos, sean o no estudiantes regulares.

Es también bajo la jefatura de gobierno de Ebrard que se implementa el Bachillerato a Distancia en esta entidad. El Plan y Programas de estudios de esta modalidad educativa fueron creados por la UNAM, y administrado directamente por la recién instituida Secretaría de Educación, y no bajo la conducción del IEMS.

Entre los cambios que el IEMS ha vivido en los últimos años (del 2008 al 2011) se encuentra la basificación del personal académico y el inicio de la actualización del plan de estudios. Estas modificaciones se espera que sean benéficas para los estudiantes, no sólo una mejora de las condiciones laborales de los profesores. En cuanto a la actualización del plan de estudio, lo deseable es que ésta se realice al consultar a sus principales actores, docentes y discentes, y no bajo intereses ajenos a lo educativo. Esto correspondería a una mejora cualitativa de esta institución que es, a juicio de Rodríguez (2009), lo que el DF requiere para los próximos años.

Tomando en cuenta estos antecedentes, puede afirmarse que el SBGDF surgió como respuesta para satisfacer una demanda social: dar educación a sus habitantes, al margen de su condición económica, edad o promedio de egreso en la secundaria, con lo que las autoridades de la Ciudad de México impulsan el criterio de cobertura y equidad en la educación media superior. Pero no puede ignorarse que la aparición de estos planteles educativos también obedece a criterios políticos que inciden en la vida académica de esa institución, como se observó antes.

Así, en agosto de 2001 comenzaron a funcionar las 15 preparatorias que, junto con el plantel Iztapalapa 1, integraban hasta esa fecha el SBGDF. Lo que indica el propio Gobierno de la Ciudad de México, es que dichos planteles se encuentran ubicados en zonas de demanda educativa “no satisfecha, y de mediana, alta y muy alta marginación, o muy próximas a ellas en las diferentes delegaciones del Distrito Federal, en las cuales la oferta de este servicio era muy reducida” (Gobierno del Distrito Federal, 2006: 96).

Como se ha señalado antes, el ingreso se realiza a través de un sorteo en el que se ofertan 350 lugares disponibles en cada plantel (Gobierno del Distrito Federal, 2006). Bajo este mecanismo, el SBGDF no participa en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS), por lo que su convocatoria y proceso de ingreso se realizan de manera separada, y no a través del examen único para el ingreso al bachillerato (EXANI I).

La ubicación geográfica de los planteles se encuentra en zonas económicamente marginadas dentro del D. F. (Anexo A). Uno de los requisitos que se piden a los aspirantes a ingresar al SBGDF es radicar en esta entidad. En cada plantel, junto con la Convocatoria que se publica en periódicos e Internet, se enlistan las colonias, barrios y pueblos que abarca dicho plantel. Esto define su zona de influencia, que se extiende en un perímetro alrededor de tres kilómetros, dentro de la Ciudad de México. La justificación que se da a esta medida es que “los jóvenes que cursen sus estudios no tengan necesidad de desplazarse largas distancias (tales desplazamientos agravan diversos problemas urbanos y generan en el estudiante una fatiga que disminuye su capacidad de estudio)” (IEMS, 2006b: 57). Una de las consecuencias de esta medida es que algunas personas interesadas en ingresar a dichas preparatorias solicitan los comprobantes de domicilio de las colonias incluidas en el listado, aunque en realidad no radiquen en dicho domicilio, o dentro del D. F., sino en el Estado de México.

El Gobierno del D. F. definió que los planteles se diseñaran para albergar a una matrícula reducida, con una población de alrededor de mil quinientos alumnos. Sin embargo, con la puesta en marcha del sistema semi-escolarizado, en agosto de 2007, este criterio ya no es vigente pues cada plantel cuenta con una población estudiantil superior a esa cantidad. A esto se suma que existe una cantidad considerable de estudiantes que no logran egresar en la cohorte respectiva.

Fue también en el 2007 cuando se creó la preparatoria José Revueltas en la delegación Venustiano Carranza, ya que en esta demarcación no existía ningún

plantel del SBGDF. Ésta se convirtió en el plantel 17 del Sistema. Su inicio se dio como ocurrió en el comienzo de algunos de los otros planteles, es decir, en instalaciones provisionales, con una matrícula de 150 estudiantes, aproximadamente. En el 2010 se abrió un tercer plantel en la delegación Iztapalapa, con instalaciones prestadas por una congregación religiosa. Para el 2011 se tiene contemplada la apertura de otra preparatoria en la delegación Álvaro Obregón.

Como parte de las instalaciones necesarias para desarrollar las actividades de docencia y estudio, en cada plantel del SBGDF existe una biblioteca, laboratorio de cómputo, sala de Internet y laboratorio de ciencias, así como cubículos de estudio para los estudiantes. Existen también aulas digitales, aunque el acceso a las mismas es restringido.

Cada plantel cuenta con personal pedagógico, que actualmente forma parte del equipo docente. Cuando se integró este equipo al trabajo en los planteles, tenía unas funciones más bien de apoyo a los docentes, pero en las últimas dos administraciones del IEMS, por cuestiones presupuestales se les incorporó a la docencia.

Entre el personal de apoyo, se cuenta con dos médicos en cada plantel, para brindar Atención de Primeros Auxilios y Educación para la Salud, uno para cada turno existente en las preparatorias. Son responsables de hacer una valoración del estado nutricional de los educandos, y de dar seguimiento a sus condiciones de salud. Asimismo, estos profesionales, en coordinación con otras instancias del GDF han de impartir cursos, talleres, conferencias, etcétera, relacionadas con diversos temas.

Asimismo, en la mayoría de los planteles se cuenta con una cancha deportiva, equipada con canastas, porterías y balones para fútbol, basquetbol y voleibol.

En general, muchas de las decisiones que afectan al SBGDF han dependido de la persona que ocupa la dirección del IEMS. Por ese motivo, a continuación se describe la participación que han tenido los tres directores que

hasta el momento, en el año 2011, han tenido en la vida de esa institución. Como podrá notarse, su formación profesional, su papel como políticos, o la combinación de ambas cuestiones, determinan la implementación de acciones que han tenido distintos efectos en el currículum escolar.

En la etapa de apertura, ocupó la dirección del IEMS María Guadalupe Lucio Gómez-Maqueo, de profesión matemática. Ella, junto con Manuel Pérez Rocha y otras personas, participó de manera sustancial en la fundación de este modelo educativo en 1999. Continuó su gestión al frente del IEMS en el siguiente periodo gubernamental, en la jefatura de gobierno del DF de López Obrador.

Interesa resaltar la figura de Pérez Rocha, ya que aun cuando no fue Director del IEMS, él participó en el establecimiento del procedimiento de ingreso a la Universidad de la Ciudad de México (UCM) –llamada así antes de que obtuviera la autonomía- y para las preparatorias del GDF, y de una forma muy peculiar de concebir la evaluación, que forma parte de las políticas evaluativas de ambas instituciones educativas. El mecanismo de ingreso se describió antes, por lo que ahora se aborda el tema de la evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva de este personaje.

Al hablar de la evaluación, para quien ocupó la rectoría de la UACM desde 2001 hasta el 2010, “no es cierto que quien tiene más logros tiene más méritos porque todo depende desde dónde partió y en qué condiciones de trabajo lo hizo” (Pérez, en Rodríguez y Sermeño, 2006: 275). Pérez Rocha ejemplifica la diferencia entre logro y mérito al señalar que, entre dos hipotéticos estudiantes, cuya calificación es, en uno de seis y en el otro nueve, es probable que quien obtuvo seis se esforzó más que el otro. La interpretación de esto es que el logro es de quien obtuvo nueve, pero el mérito fue mayor en quien obtuvo seis, aunque eso no se reconozca oficialmente. Por eso, en el ingreso a las instituciones educativas antes mencionadas no se considera la calificación plasmada en un certificado de estudios, pues...

aun cuando las evaluaciones previas fueran objetivas y confiables, no necesariamente nos dan datos de los méritos de los estudiantes, nos dan datos de sus logros. Además esas evaluaciones previas no son confiables, se sabe muy bien

que el seis de una institución no es comparable con el de otra institución, hay instituciones muy exigentes y otras muy laxas; incluso dentro de una misma institución, entre un profesor y otro hay este tipo de diferencias. Entonces, equiparar méritos con logros y logros con calificaciones o promedios, son dos falacias juntas. Pero además el planteamiento que estamos haciendo en ésta [sic] institución va exactamente en el sentido opuesto, nosotros consideramos que una institución como ésta, que tiene una vocación democrática y de atención preferente a quienes han estado en condiciones marginadas y de desventaja, la política debe ser darle más apoyo a quien más lo necesita, no a quien hipotéticamente más lo merece [...] (Pérez, en Rodríguez y Sermeño, 2006: 276).

Esta declaración permite observar que el punto de vista expuesto por Pérez Rocha dio lugar a varios elementos que se presentan en las preparatorias del GDF, uno de ellos el procedimiento de ingreso por sorteo del que ya nos hemos ocupado. Otro se refiere a la manera como se concibió e implementó la evaluación cualitativa dentro de esas escuelas, que se verá en el siguiente capítulo y, de manera particular, en el capítulo IV, donde se analizan los significados que distintos actores dentro de la preparatoria “Salvador Allende” construyeron en torno a una evaluación de aprendizajes basada en una escala cualitativa binaria, y una evaluación final donde se otorga una calificación numérica a un producto de aprendizaje.

Volviendo a la semblanza que se ha hecho de los directores del IEMS, se precisa que a unos meses de haber sido electo como jefe de gobierno del DF, en el 2007, Ebrard designó como Director de ese instituto a Juventino Rodríguez Ramos, exdiputado local en Tláhuac por el PRD, quien durante su administración como director en el IEMS implementó distintas medidas para regular la vida académica y administrativa de la institución.

A mediados de 2009, por medio de una nota periodística, se dio a conocer a la opinión pública que Rodríguez Ramos no cuenta con un título profesional, ya que él se ostentaba como Licenciado y en ocasiones como Maestro en Historia. A partir de ese momento se da un intercambio escrito entre el diario que dio a conocer la noticia (que incluye una fotocopia del kárdex escolar del susodicho, donde se muestra que sólo cursó un semestre en la Escuela Nacional de Antropología e Historia) y el funcionario público, que emitió sus respuestas en la página web oficial del IEMS. Después de algunos días, en los que Rodríguez

Ramos no logró demostrar la posesión de un título profesional –que es un requisito establecido por el Estatuto Orgánico de la propia institución para poder ocupar el puesto que él ostentó durante más de dos años-, presentó su renuncia voluntaria. Este hecho parece confirmar la subordinación de los intereses educativos a los intereses políticos, como plantea Zorrilla (2008).

A partir de septiembre de 2009, el Doctor en Letras José de Jesús Bazán Levy se hace cargo de la dirección del IEMS. Según la información dada a conocer por la Secretaría de Educación del D. F. (2009), el Dr. Bazán ha sido investigador en ciencias sociales y humanidades, en docencia universitaria en el nivel medio superior y, ha desempeñado varios puestos en la administración educativa dentro de la UNAM. De acuerdo a la misma información aparecida en la página electrónica del IEMS, entre 1998 y 2006 Bazán Levy fue Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. En el 2009 fue nombrado como el primer Profesor Emérito del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Respecto a los docentes, éstos se encuentran contratados por tiempo completo, cuentan con un cubículo propio y una computadora dentro de éste. Sus horarios son de un promedio de ocho a diez horas, por semana, frente a grupo. El resto del tiempo lo emplean –o deberían hacerlo- en la atención en tutoría y en investigación. Esto significa que trabajan con tres o cuatro grupos, como máximo. Éstos están conformados por 25 estudiantes.

Uno de los requisitos que se pide a los aspirantes a profesores en el SBGDF es que posean título profesional en la disciplina que corresponda a la materia del plan de estudios (por ejemplo, si la asignatura es matemáticas, el perfil profesional que se requiere es matemático; si es historia, se requiere ser historiador; si es biología, ser biólogo, etcétera), y que realicen un Curso Taller de Formación Docente en Educación Media Superior, impartido por la UNAM (GDF, 2006). Una vez que lo aprueban, están en condiciones de ingresar a la planta docente.

Desde el inicio de las preparatorias hasta el año 2008 los profesores habían estado contratados por honorarios, y no existía –ni hasta el presente- un tabulador

salarial que haga algún tipo de distinción entre ellos. Así, todos los docentes obtienen la misma remuneración, sin importar la antigüedad, los estudios de posgrado, el número de horas frente a grupo, el número de estudiantes que atiendan en cada uno de ellos, o de estudiantes tutorados, ni el número de estudiantes a quienes se les dirige la investigación del Problema Eje, cuyas características se describen más adelante.

Con Marcelo Ebrard, llegó a la dirección del IEMS una administración que realizó modificaciones en el SBGDF. En lo que respecta al área docente, hubo presión de los académicos para lograr su reconocimiento como trabajadores, y como grupo organizado dentro de un sindicato. En el año 2008, se habla ya de la existencia del Docente Tutor Investigador (DTI), reconocido como trabajador del Gobierno del DF. Bajo esta dirección fue creado el sistema semi-escolarizado en las preparatorias del GDF, con modalidades de contratación distintas para los docentes que ahí laboran (contratados por tres meses, en el régimen de pago por honorarios), lo mismo que con los profesores de Lengua Náhuatl, que se torna una asignatura optativa dentro de los 17 planteles. Como nota aclaratoria, cabe señalar que hasta el 2007 esta asignatura sólo se impartía en dos planteles: Milpa Alta y Salvador Allende.

Un rasgo determinante en el SBGDF es considerar al estudiante como el centro del proceso educativo. En palabras de la propia institución: “el estudiante constituye el principio y el final de las acciones; [...] de la organización y las normas, cuya misión es poner en lugar central la formación académica del estudiante y apoyarlo en su trayectoria durante el bachillerato” (IEMS/SBGDF, 2006b: 44).

Bajo este supuesto, se pide al estudiante asumir responsabilidad ante las actividades que la escuela le solicite para su mejor aprovechamiento. Se le insta a que construya aprendizajes significativos, así como también una identidad personal que le permita poseer distintos enfoques para construir la realidad y un futuro viable (IEMS/SBGDF, 2006b).

En cuanto al número de estudiantes que han estado inscritos en las preparatorias del GDF, a continuación se expone un cuadro (cuadro 2) que muestra la matrícula escolar* por ciclo escolar** en cada uno de sus planteles (con excepción del plantel José Revueltas, ubicado en la delegación Venustiano Carranza, cuya creación se da en el ciclo 2007-2008) donde se advierte el crecimiento de la población estudiantil en esa institución desde su inicio hasta el ciclo escolar 2006-2007:

Cuadro 2: Población estudiantil en las preparatorias del SBGDF (ciclos escolares 2001-2002 a 2006-2007)

Delegación	Plantel	Ciclo Escolar					
		01-02	02-03	03-04	04-05	05-06	06-07
Álvaro Obregón	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	152	441	503	734	803	885
Azcapotzalco	Melchor Ocampo	135	200	300	568	774	892
Coyoacán	Ricardo Flores Magón	141	427	577	796	973	1,080
Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	142	273	447	640	794	889
Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez	150	381	464	692	834	941
Gustavo A. Madero	Salvador Allende	149	337	525	775	897	1,018
Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	153	265	368	644	813	842
Iztapalapa	Iztapalapa 1	850	593	767	873	948	963
Iztapalapa	Benito Juárez	151	489	669	846	988	1,058
Magdalena Contreras	Ignacio Manuel Altamirano	144	257	358	644	826	969
Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	148	275	355	554	639	783
Milpa Alta	Emiliano Zapata	154	269	376	583	802	939
Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	149	488	616	813	931	1,017
Tlalpan	Gral. Francisco J. Mújica	145	474	601	764	908	1,010
Tlalpan	Otilio Montaña	145	396	559	767	880	955
Xochimilco	Bernardino de Sahagún	154	336	517	729	837	951
Total		3,062	5,901	8,002	11,422	13,647	15,192

Fuente: www.sideso.df.gob.mx/documentos/Programas%20Sociales%20_2008.pdf

*Cada ciclo escolar comprende del mes de agosto al de julio del siguiente año.**Incluye a los estudiantes que en el plantel Iztapalapa 1 iniciaron el 5º semestre en ese ciclo escolar.

Como puede apreciarse, el número de estudiantes en el SBGDF se ha incrementado año tras año. No obstante las cifras anteriores, es preciso recordar que el número de estudiantes de nuevo ingreso gira alrededor de 350 en cada ciclo. El número restante de estudiantes corresponde a quienes se reinscribieron a algún semestre.

En el 2006, el SBGDF contaba con 1,893 egresados, de los cuales 981 continuaron sus estudios en instituciones de educación superior. En 2008 egresaron 1,603 estudiantes. Para el año 2009, el número de egresados es de 1,765 (Rodríguez, 2009). De acuerdo a datos emitidos por la Secretaría de Educación del DF (2009), de agosto de 2004 (fecha en la que egresa la primera generación de las 15 preparatorias) a julio de 2009 hubo un total de 6 mil 651 egresados de la modalidad escolarizada. Si esta cifra se contrasta con el total de estudiantes con que contaba el sistema hasta ese año –que según la misma fuente son 20,000-, el porcentaje de egresados es muy bajo.

Según unos datos proporcionados por el Subdirector de Coordinación del plantel “Salvador Allende”, en abril de 2008, de 38 mil 433 estudiantes que se habían inscrito en el Sistema desde su fundación, hasta el 2008, habían egresado 5 mil 333 estudiantes. Esto significa una eficiencia terminal de 13.8%, cuando para Zorrilla (2008) un índice de 60% en el egreso de las escuelas de educación media superior es un bajo nivel.

En renglones anteriores se mencionó que, bajo el principio de la inclusión social como una política del GDF, la población estudiantil de las preparatorias es heterogénea. Tan es así, que también ingresan jóvenes con necesidades especiales, y para ello la infraestructura de los planteles se encuentra adaptada para que puedan desplazarse sin dificultades, y que de ese modo no exista la discriminación hacia ellos. Aquí cabe preguntarse si el propio sistema propicia que dichos jóvenes puedan sentirse incluidos en el ambiente escolar y con sus compañeros, y si los docentes cuentan con la formación suficiente para alternar con las necesidades educativas de esos estudiantes y las de los demás.

Otra de las características de las preparatorias del Gobierno del DF es su flexibilidad curricular. Es un bachillerato general, propedéutico, presencial, en el que se cursa un total de 38 asignaturas (Anexo B). Es flexible, al grado de que a partir del segundo semestre los estudiantes pueden inscribirse en asignaturas que correspondan a semestres más avanzados. Esto permitiría que algunos jóvenes concluyeran este ciclo escolar antes de los tres años.

Sin embargo, esto ha sido más bien excepcional. Cinco de esas asignaturas corresponden a Matemáticas, otras cuatro a Lengua y Literatura, y la misma cantidad a Filosofía y a Historia. Puesto que, sin que exista una seriación entre ellas, estas materias están programadas para ser alternadas, no continuas en el mismo ciclo escolar, es poco probable que un estudiante al estar inscrito en tres asignaturas de matemáticas, por ejemplo, pueda aprender los conocimientos de todas ellas en el mismo periodo escolar.

Cabe mencionar que desde la administración escolar no existe impedimento alguno para que un estudiante se inscriba de ese modo, si así lo decide. Existe un plazo máximo de nueve semestres para cursar el bachillerato. En caso de no concluir en la modalidad escolarizada, el estudiante puede inscribirse en la semiescolarizada del mismo Sistema.

Se trata de un currículum flexible, pero quienes ingresan a las preparatorias del GDF lo hacen a primer semestre. Aun cuando hayan cursado estudios previos en otras escuelas de bachillerato, no existe la revalidación de materias. La justificación a esta política es que el modelo educativo es totalmente distinto a los demás.

Esta situación se presenta también para aquellos jóvenes que no concluyen sus estudios dentro del SBGDF. Para efectos de certificación, se valida la historia académica con una equivalencia numérica. Por lo anterior, el IEMS comparte un problema que padece el subsistema de bachillerato en todo el país, que es la ausencia de movilidad entre las distintas instituciones de educación media superior, dado el impedimento de las equivalencias entre planes de estudio.

Otro aspecto relevante de este sistema escolar está dado por la atención tutorial que proporciona el profesor, a quien en este modelo se denomina Docente-Tutor-Investigador. La tutoría se entiende como una actividad que éste desempeña para desarrollar su labor docente, “así como al desarrollo de sus estrategias de enseñanza, de aprendizaje, de atención a la diversidad de necesidades de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes” (IEMS, 2006b, p. 38). Es una atención personalizada que se realiza desde el ingreso del estudiante hasta que concluye sus estudios. La forma en que opera es que a cada docente se le asignan un máximo de 15 estudiantes, que pueden o no formar parte de la población de los grupos que atiende. Al respecto, cabe mencionar que las aulas de cada plantel están diseñadas para albergar a un máximo de 26 estudiantes, por lo que la conformación de los grupos generalmente se encuentra integrado por ese número de educandos.

El papel institucional de la tutoría está relacionado con lo que en este modelo educativo se define como dos dimensiones de ésta: la asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento del tutorado. Sería interesante conocer la incidencia de la tutoría en el proceso formativo de los estudiantes y en el egreso, y si dentro de la institución se cuenta con información al respecto, por tratarse de un elemento curricular con ciertas especificidades dentro de la misma.

El marco normativo del SBGDF establece que los estudiantes cuenten con...

asesorías permanentes para la solución de los diversos problemas académicos que se les presentan, por lo que la asistencia es obligatoria. En los primeros semestres las asesorías desempeñan también otras importantes funciones, entre ellas: reforzar la motivación de los estudiantes, darles las orientaciones pedagógicas necesarias para que estudien de manera efectiva; indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas, entre las más importantes. Será una actividad obligatoria a cargo del docente-tutor, cuyo propósito es orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su asignatura (IEMS, 2006b: 38).

Sin embargo, el carácter obligatorio de la asistencia a la asesoría se menoscaba desde el momento en que al estudiante no se le exige el cumplimiento de esa actividad. En la práctica, en el comprobante de inscripción o reinscripción («horario») que se proporciona al estudiante al inicio de cada semestre, no se

agrega el horario de asistencia a dichas asesorías. Tampoco se le proporciona al estudiante un Reglamento en el que se indique, además del horario de este espacio académico, las horas de estudio que ha de dedicar a cada asignatura. De allí que algunos estudiantes consideren, como se verá en el capítulo IV, que la asistencia a asesorías y tutoría parece ser opcional.

La normatividad para la expedición del certificado de estudios del SBGDF dispone que al término del plazo establecido el estudiante haya cubierto 38 asignaturas (Anexo B), cinco de las cuales se denominan optativas –que deben cursarse entre las opciones que hay en el área humanista, de ciencias experimentales y matemáticas- y una denominada Problema Eje, que se imparte en la modalidad de seminario, dirigido por un profesor que funge como director en la elaboración de un proyecto de investigación.

El tema de la investigación depende de los intereses del estudiante. Puede ser un proyecto breve e incipiente que replique un experimento o un teorema matemático; la presentación de una obra pictórica, una representación teatral; la elaboración de una monografía; una demostración culinaria o de habilidades musicales, una muestra fotográfica, un *performance*, etcétera. En la elaboración de este trabajo académico se pretende que el estudiante dé muestra de los conocimientos y habilidades adquiridos, y que tal desempeño refleje el perfil de egreso (Anexo C) contenido en el plan de estudios.

El director de problema eje participa en la calificación del trabajo escrito y en la evaluación de la réplica oral que el estudiante realice de su investigación. Hay otras dos figuras que intervienen en este proceso de evaluación terminal: un docente que revisa el trabajo en el contenido disciplinar y en general en cuanto a otros aspectos, que pueden ser secundarios o que influyan directamente en el trabajo de investigación.

El otro participante es un integrante de una instancia llamada Comisión Evaluadora, que está conformada por un profesor de cada una de las doce academias (Artes Plásticas, Biología, Computación, Filosofía, Física, Historia,

Inglés, Lengua y Literatura, Matemáticas, Música, Planeación y Organización del Estudio, Química) que constituyen el currículum formal del sistema.

Una vez que el estudiante defiende su proyecto de investigación frente a este jurado, éste le pide que se retire para que deliberen sobre el resultado de su exposición. Para facilitar esta tarea, existe un formato denominado "Acta de Evaluación de Réplica Oral", que contiene los rasgos que han de calificarse tanto en el producto escrito como en la exposición misma. A cada uno de ellos se le asigna un número. Se hace el promedio de esas cifras y la cantidad que se obtiene representa la calificación numérica que se asentará en el certificado de terminación de estudios de bachillerato del estudiante en cuestión. Así concluye este procedimiento evaluativo para la certificación del estudiante.

Los docentes que participan en este proceso quizá hayan profesores del educando. De ser así, tal vez en alguna medida influya en ellos estar al tanto de la trayectoria académica del estudiante. Aunque también cabe admitir que aún en el caso de que conociera esa trayectoria, en el procedimiento de evaluación terminal no existe algún mecanismo que contemple los antecedentes ni el desempeño que haya tenido el estudiante en su permanencia en este sistema escolar. En el capítulo IV se abordan con mayor detalle las experiencias vividas por profesores y estudiantes en relación al proceso de egreso.

En resumen, el propósito en este capítulo I ha sido presentar algunos antecedentes históricos sobre la EMS en México, en particular en la Ciudad de México. Estos antecedentes permiten contextualizar y comprender el desarrollo y las características de este nivel educativo para enlazarlo con la creación del SBGDF. Se requiere conocer esos antecedentes para apreciar el sentido que posee la creación de esta nueva opción de bachillerato propedéutico y la incidencia que tiene en los estudiantes que se encuentran en esa institución.

Lo que es posible apreciar en este capítulo es que la educación en este nivel educativo ha respondido a distintos intereses. Desde el siglo XIX, se cumple como una función del Estado pero no como un derecho de los futuros ciudadanos. En el siglo XX se evidenció que la educación media superior corresponde más a

intereses políticos o de partido que a un genuino interés por la formación de quienes constituyen un gran porcentaje de su población.

El crecimiento poblacional que ha tenido México en los últimos años demanda la ampliación de la oferta en este nivel educativo. La respuesta del Estado ha sido incrementar el número de instituciones que les proporcionen atención. Sin embargo, se padecen varias deficiencias en este nivel: una baja eficiencia terminal, bajo aprovechamiento escolar y deserción, aunado a la elección de directivos que no parecen poseer el perfil necesario para dirigir proyectos académicos de esta naturaleza, ni tampoco que se esté en condiciones de operar con transparencia en sus funciones.

El SBGDF surge como una propuesta de un partido político distinto al que gobierna en el plano federal. La Ciudad de México es gobernada por primera vez por un partido de izquierda, el PRD, que impulsa este modelo educativo al abrir una preparatoria en la delegación Iztapalapa. Este precedente en la historia del bachillerato en la Ciudad de México se convertirá pronto en un sistema constituido por 15 preparatoria más, que en los últimos tiempos (hasta el 2011) se ha incrementado a 18 planteles.

El modelo educativo posee unos rasgos que se han resaltado en este capítulo, sin dejar de obviar que el intento por consolidarlo no se ha concretado. Se buscó desde el principio atender a la población estudiantil que no tenía acceso al bachillerato propedéutico y que vive en una situación socioeconómica precaria. Por esa razón este sistema admite estudiantes de cualquier edad, sin importar el promedio obtenido en la educación secundaria y sin mediar examen de admisión. El ingreso es aleatorio. Lo que se busca es que los estudiantes tengan igual oportunidad de ingreso, que haya equidad y que sea una educación gratuita.

El modelo curricular se caracteriza por ofrecer una atención educativa integral, ofrece la atención de tutoría que tiene dos dimensiones: como asesoría académica y como seguimiento de la trayectoria personalizada de cada estudiante. Los grupos son de 25 estudiantes por grupo y cada profesor atiende a quince tutorados, por lo menos, para apoyarlos en su trayectoria académica y

evitar las situaciones de riesgo que hagan que se rezague o que deserte de la escuela. Los profesores son de tiempo completo y, además de ser docentes, son tutores investigadores. Sin embargo, la información recabada indica que hay problemas en el aspecto de las tutorías.

Con base en lo antes expuesto, se puede afirmar que esta opción educativa padece las limitaciones que han tenido otras instituciones de educación media superior, donde el interés educativo se ha subordinado a intereses políticos. Tras diez años de existencia de este sistema educativo, ha vivido problemas con la elección de sus funcionarios, algunos de ellos que carecen de los antecedentes de una presencia académica significativa, sin una visión definida sobre las finalidades y la trascendencia de la educación media superior.

Se encuentra que las dificultades que enfrenta son de diverso tipo. Para los intereses de esta investigación, ha bastado con presentar el contexto en el que surge el SBGDF y esbozar cuál es su identidad, sus elementos constitutivos. Con lo anterior, esta investigación se sitúa en particular en los procesos evaluativos que se llevan a cabo en la institución.

La evaluación de los aprendizajes, como parte del conjunto de acciones didácticas que ha de efectuar el docente en una institución educativa tiene implicaciones personales y sociales para los estudiantes. Al ser una valoración de los conocimientos aprendidos por el estudiante, tiene distintos efectos que el docente habría de tener presentes en el momento de emitir un juicio de valor sobre el desempeño de aquél.

Por estas razones en el siguiente capítulo se aborda qué es la evaluación de aprendizajes desde un posicionamiento pedagógico, con el apoyo de algunas nociones de otras disciplinas que colaboren en el conocimiento de este tema. El manejo de esos conceptos permitió clarificar los significados construidos por distintos actores que han experimentado la vivencia de ser sujetos evaluados o sujetos evaluadores, cada uno desde una posición como egresado, docente o participante en el diseño e implementación de este modelo educativo en la preparatoria “Salvador Allende”.

Capítulo II La evaluación de aprendizajes y sus funciones pedagógicas

Enseñando aprendemos

Séneca

En este capítulo se plantean los conceptos que permiten analizar qué es, a qué se refiere la evaluación en el contexto educativo. Para llegar a esa noción es imprescindible hacer un recorrido desde el concepto de educación y de Didáctica, entre otros, pues se sostiene que en todo currículum –y en éste se halla una determinada forma de evaluar los aprendizajes de los educandos- existe una concepción, explícita o no, dentro de los docentes y los estudiantes sobre la enseñanza, el aprendizaje, los conocimientos y la evaluación.

Se parte de esta premisa para clarificar las nociones de educación, currículum, Didáctica, que inciden en lo que también se especifica es el proceso de evaluación de aprendizajes, realizada por el docente y mediada por un contexto institucional y social que le imprimen características históricas y pedagógicas específicas.

Hablar de la evaluación de aprendizajes es entrar a un terreno que no por conocido (en tanto vivido en carne propia, ya sea como estudiante o como docente) deja de ser complejo y además controvertido. Existen varios polos en los que se ubica a la evaluación de aprendizajes. Uno de ellos es el enfoque instrumental que la ubica como un conjunto de técnicas que se han de aplicar con criterios más o menos establecidos, con pruebas objetivas de valor casi universal. Otra perspectiva, la constructivista –pese a estar constituida por diversas visiones- señala que han de explicitarse aspectos diversos en los que subyacen ideales de lo que es el ser humano, de los valores y los méritos que éste, como individuo, posee en su desempeño escolar; y los efectos que la evaluación tiene en distintos planos de la vida del educando. Esto significa, en otros términos, que la evaluación de aprendizajes posee dimensiones políticas, éticas y epistemológicas que se señalan en este capítulo.

2.1 Nociones de educación, currículum y didáctica

En el capítulo anterior –Contexto en el que surge el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF)– en su último apartado describí las características generales del Proyecto Educativo del IEMS. Considero impostergable hacer un alto en este momento para analizar los referentes conceptuales que dan sustento a esta investigación, y que hacen posible la comprensión del objeto de estudio.

Un concepto fundamental es el de educación. Al atribuir a las acciones humanas un sentido ético, se retoma lo que señala Francisca Martín (2003) “en lo que se refiere a la educación el progreso concierne al perfeccionamiento de las cualidades específicas de la humana naturaleza (*sic*), en particular, de la conciencia, la razón, la sabiduría y la voluntad para vivir conforme a una ética” (2003: 16). Martín (2003) vincula dicha ética a los valores contenidos en los Derechos Humanos, que constituyen parte del quehacer educativo de este siglo.

Una conceptualización de educación que complementa la anterior pertenece a Freire, quien considera a la educación como el carácter «inacabado» con el que nace el ser humano. “Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente” (Freire, 2009: 57). Poseer la conciencia de esa inconclusión hace que hombres y mujeres realicen la búsqueda de ser educados, así como de saber “qué pienso de mí mismo y de los otros” (Freire, 2003: 19).

Es por esto que en la práctica educativa los docentes han de tener claro qué tipo de sujeto es el que pretende formarse, y dentro de qué tipo de sociedad se dará esa formación, pues “es la experiencia social la que en última instancia nos hace, la que nos constituye como estamos siendo” (Freire, 2003: 19). Ubicada en un tiempo y en un espacio que constituyen la situación educativa, se encuentra lo que Freire denomina la politicidad de la educación: “es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone (...) La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa” (Freire,

2003: 42). Y es así porque la educación involucra “la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivo, sueños, utopías, ideales” (Freire, 2009: 68, cursivas en el original). Para este pedagogo brasileño, la educación es “un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha” (Freire, 1993: 16).

La educación en esta tesis será entendida, entonces, como un proceso permanente en el que hombres y mujeres se forman en un determinado tipo de sociedad, en un modo de vida que busca potencializar las cualidades de la naturaleza humana –la «vocación de humanización», en términos freirerianos– conforme a una ética, pues “justamente en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos tornamos seres éticos” (Freire, 2003: 27). La educación es una práctica social y política y constituye uno de los derechos humanos fundamentales de toda persona.

Se ha mencionado antes que la educación es un proceso de formación, de ahí que otro concepto clave en esta tesis es ése mismo. Patricia Ducoing (2002) plantea una serie de preguntas acerca de si en la formación se da forma a alguien, o si ese alguien asume su propia formación, esto es, si elige *formar-se*. “*Formar-se* es descubrirse a sí mismo en términos de las específicas posibilidades para otorgarle un sentido a la vida a partir de lo que se es como sujeto y de lo que se vive” (Ducoing, 2002: 241). Ella puntualiza que la formación es un asunto humano, que corresponde a acciones que constituyen al propio sujeto en una relación intersubjetiva con los otros. Al respecto, Jodelet (2008) señala que:

el lugar del encuentro intersubjetivo se encuentra, como lo muestra Merleau-Ponty en el campo de la institución que significa... “establecimiento en una experiencia (o en un aparato construido) de dimensiones (en sentido general, cartesiano: sistema de referencia) con respecto a las cuales tendrán sentido toda una serie de otras experiencias que se ordenarán en forma de una *sucesión (suite)*, de *una historia*” (2008: 48, cursivas en el original).

Una parte de esa responsabilidad en la formación de los seres humanos corresponde a la institución escolar. Esta misión se cumple a través del currículum –o currículo-, entendido como una construcción cultural que forma parte de una determinada sociedad. Gimeno Sacristán (2002) puntualiza que:

El currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado, de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla. (2002: 16)

El currículum forma parte de un contexto social particular y desarrolla prácticas diversas, específicas de cada sistema educativo. Por esta razón, en el currículum se encuentran contenidos, formas y esquema de racionalización generados históricamente en una práctica pedagógica “en la que se establece un *diálogo*, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él, profesores que lo modelan, etc.” (Gimeno, 2002: 16, cursivas en el original). Es un proceso que al ser estudiado precisa ocuparse de las condiciones en que se realiza en el contexto de su complejidad, tanto en sus contenidos como en sus formas.

En el currículum subyacen conceptos de personas y de su mundo (Grundy, 1998), donde también se expresan “intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado” (Gimeno, 2002: 18) pues a través de éstos se concretan los fines de la educación en el sistema escolar. Esto significa que, en una sociedad heterogénea como la mexicana, se presentan intereses educativos que pueden ser contrarios entre sí, tal como se apuntó en el capítulo anterior.

Estos elementos dan lugar a prácticas educativas que se realizan en las escuelas, en particular dentro de un aula. Al respecto, Bolívar (2003: 10) subraya: “El aula es el espacio de intersección de Currículum y Didáctica. La enseñanza es, entonces, entendida como un proceso curricular (donde contenidos y actividades se funden), más que un intercambio personal (comportamientos docentes y discentes), mediado por un conjunto de factores personales, curriculares y

contextuales”. Lo que destaca esta cita es la posibilidad de estudiar, desde distintos enfoques, a la evaluación de aprendizajes.

Uno de estos enfoques corresponde a la Didáctica, que en esta tesis se entenderá como una teoría acerca de las prácticas de enseñanza (Litwin, 2005). Se coincide con la afirmación de Díaz Barriga (2009), al considerar a la Didáctica “una disciplina por antonomasia del y para el docente” (2009: 13).

En este punto es necesario precisar que una teoría puede entenderse como “una estructura de principios, conceptos y procedimientos de elaboración de conocimiento, compartido por una comunidad que trabaja intelectualmente en un campo de la naturaleza o de la actividad humana” (Estebaranz, 1994: 44). Por eso mismo, Estebaranz (1994) concibe a la teoría como una construcción social que genera conceptos, así como también plantea que la teoría orienta las prácticas docentes, por lo que la autora indica que no es posible hablar de una teoría, sino de varias teorías de la enseñanza y el aprendizaje.

Con este planteamiento se afirma que la acción docente ha de mejorar la enseñanza a través del manejo teórico de distintos aspectos de la educación y mediante la implementación metodológica de recursos que hagan posible el aprendizaje. Como señala Bolívar (2003): “si la tarea secular de la Didáctica fue desarrollar estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los alumnos, debe hacerlo desde una teoría de la enseñanza” (2003: 8), con lo que se establece que la Didáctica se ocupa de los procesos y la metodología de la enseñanza, desde la posición de los docentes. Es en este actor del proceso educativo en quien...

se hacen realidad (en forma consciente o no) las palabras de Comenio, el fundador de la didáctica, que señala que corresponde al profesor dosificar los contenidos buscando que éstos sean claramente comprendidos por los alumnos e indicando que para ello él cuenta con un instrumento profesional, específico del saber docente, que es el método, esto es, la construcción de estrategias de enseñanza, la organización de actividades de aprendizaje (Díaz, 2009: 16).

Ahora bien, podría entenderse que la Didáctica fungiría como una guía instrumental de la práctica docente. Ante esta situación, como señala Díaz Barriga (1991, 1998, en Bolívar, 2003: 9) es preciso “restaurar la dimensión teórica del

pensamiento didáctico” ante el sojuzgamiento de la misma frente a las teorías curriculares. Esto significa que es la Didáctica la disciplina responsable del ámbito de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar, sin embargo, que las teorías del aprendizaje han sido abordadas predominantemente por la psicología de la instrucción, lo que Bolívar (2003) denomina como una «ola psicologista». En ese tenor, este autor precisa que “si las investigaciones psicológicas hacen abstracción de las situaciones particulares de los sujetos, la Didáctica interviene justamente en función de la situación concreta en que están los sujetos” (2003: 14). Esto significa que el quehacer docente implica no solamente la comprensión del cómo aprende el estudiante, sino también por qué y cómo puede lograr mejorar sus acciones como docente, en tanto profesional de la educación. De allí que también se considere a la Didáctica como la “disciplina que estudia los problemas que enfrenta el docente” (Díaz Barriga, 2005: 11).

Ahora bien, como una forma de revalorar el carácter profesional de los docentes, Bolívar (2003) propone integrar

una comprensión amplia de la escuela y de los contenidos escolares [que] pueden aportar principios normativos de lo que pueda ser una buena práctica, por su potencialidad educativa. El componente estratégico o metodológico, al que no se renuncia, tiene que venir justificado no sólo por su posible eficiencia, sino en paralelo por los principios educativos que lo sustentan, todo ello dentro de los contextos prácticos en los que se desarrolla la acción docente” (2003: 19).

Esto implicaría, desde el punto de vista de la autora de esta investigación, que se haga posible no un manejo técnico de la Didáctica, sino la construcción de conocimientos que permitan al docente resolver las situaciones que se presenten en el aula, desde su propia experiencia enriquecida por las teorías de la enseñanza. Por ello mismo, se hace necesario “reivindicar el sentido de la acción docente: aun como sustento de la labor pedagógica, el docente se convierte en fundador de la relación educativa, pues no sólo transmite el contenido, sino que tiene un papel definitorio en la manera de aproximarse a éste” (Díaz Barriga, 1997: 29). En este sentido, como podrá observarse en el capítulo IV de esta tesis, el papel de los docentes es fundamental en las vivencias que narran los egresados,

debido a la forma en que sus profesores incidieron en su formación educativa mediante los contenidos trabajados en las asignaturas y en la elaboración del proyecto de investigación.

Dado el enfoque metodológico de esta tesis, se considera necesario precisar algunos datos históricos con la intención de clarificar un poco el conocimiento del contexto en el que surge el concepto de Didáctica y su relación con el currículum, ya que son términos nodales en esta investigación.

Estebaranz (2003) y Escribano (2004) señalan que la Didáctica se configura como Ciencia de la Educación a partir de la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio, donde configura como su campo de estudio a la instrucción; esto es, como una “disciplina formalizada y estructurada para organizar la enseñanza y su metodología” (Escribano, 2004: 26). Es interesante apuntar aquí que el término currículum surge en la misma época, y que este concepto “va ligado a la necesidad de organizar un plan de estudios coherente y vertical para la formación de un grupo profesional (los pastores protestantes) con el fin de poder controlar su formación “ (Estebaranz, 2003: 69). Esto muestra que existen dos tradiciones que por momentos parecen tener el mismo objeto de estudio: los procesos de enseñanza y de aprendizaje; por un lado se encuentra la tradición de la Didáctica europea, y por el otro la tradición americana del Currículum (Estebaranz, 2003; Medina y Mata, 2002).

Ante esta situación, en esta tesis se coincide con el planteamiento que hace Estebaranz (2003), cuando afirma que el énfasis de ambas tradiciones se efectúa en “distintos aspectos de la tarea de educación formal: la Didáctica se preocupa más de los profesores, su actividad y sus medios, también de los resultados, y el Currículum se entiende más como el estudio de los problemas relacionados con el contenido, su selección, su presentación” (Estebaranz, 2003: 75-76). Para el logro del objetivo general de la presente investigación interesa recuperar ambas tradiciones, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación como parte de ellos, requieren ser estudiados de una manera integral, por la complejidad que entrañan.

Por ello se reconoce, con Escribano (2004) que la didáctica tiene como espacio propio la enseñanza: sus teorías, modelos, estrategias; así como la aplicación de los mismos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar, y los medios, recursos e instrumentos que sirven al proceso didáctico. Uno de ellos es “la evaluación del rendimiento instructivo y del momento, objetivos y elección de los medios de evaluación en relación con la finalidad de la didáctica” (Benedito, 1987, en Escribano, 2004: 38).

Destaca entonces que un aspecto central en la educación es la evaluación de aprendizajes, y que en virtud de sus connotaciones tanto individuales como sociales, es considerada en esta tesis como “una práctica multicontextualizada [en la que] se evalúan y se deciden tareas incluso por lo fáciles o no que sean de evaluar sus resultados o productos previsibles” (Gimeno, 2002: 32), por lo que se estudia tanto desde la perspectiva didáctica como dentro de un enfoque curricular.

A fin de entender las implicaciones que tiene la evaluación en la interacción entre profesor y alumno, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se hace un breve recorrido histórico acerca de este concepto que forma parte de las prácticas educativas, y que ha cobrado relevancia en los últimos tiempos. Cabe acotar que la intención de hacer este recorrido obedece a dar respuesta a la pregunta: ¿qué es la evaluación de aprendizajes?, sin que se pretenda hacer un estudio histórico minucioso. Sólo se pretende ilustrar los momentos que incidieron en la conformación de este término, tan relevante en la educación formal.

2.2 Concepto y funciones de la evaluación de aprendizajes

En este apartado se ubica en lo que Susana Celman (2005) denomina como una de las tendencias existentes al escribir sobre el tema de la evaluación educativa: “caer en la tentación de desarrollar un discurso a la vez complejo y abstracto acerca de sus orígenes, trayectoria y connotaciones actuales. Esto puede resultar interesante y aun importante para suscitar reflexiones sobre la construcción histórica del concepto y sus relaciones dentro del campo educativo y fuera de él” (2005: 35), con lo que se trata de construir el entramado conceptual que permita comprender a la evaluación como parte de los procesos de

enseñanza y aprendizaje que se viven en la institución escolar, y la interacción de estos procesos en la conformación de una realidad educativa, con las implicaciones que esto tiene en relación a los conceptos expuestos en la primera parte de este capítulo, al concebir a la educación como un proceso de humanización del sujeto, considerando el contexto en el que se desenvuelve.

2.2.1 Una breve historia

Se inicia esta construcción histórica al mencionar a un estudioso de este campo, Ernest House, (1994) quien señala que “la evaluación aboca a un juicio acerca del valor de algo” (1994: 20), sin que esto necesariamente implique una decisión. Lo que ha de estar presente en la evaluación, de acuerdo a este autor, es que se efectúe sobre la base de normas o criterios que permitan comparar el objeto evaluado y deducir su valor. No obstante lo anterior, agrega House (1994), las personas responsables de evaluar no sólo aplican normas, sino que también comprueban sus juicios “en situaciones particulares cuyos resultados creen conocer. El razonamiento real de evaluación se desarrolla como un proceso dialéctico entre principios abstractos y casos concretos más que como una deducción directa a partir de las normas “(Barry, 1965 en House, 1994: 21). Desde esta perspectiva, la acción evaluativa nos habla de la emisión de un juicio sobre un objeto determinado, con base en ciertos criterios que permiten comparar si dicho objeto contiene o no el valor que se le atribuye. En otras palabras, esto significa que la evaluación, de manera genérica, puede realizarse en cualquier ámbito donde alguna persona realice una actividad susceptible de ser valorada por ella misma o por otras personas.

Díaz Barriga (2009) precisa que el término evaluación incursiona en el ámbito educativo como un sinónimo de control, a través de la visión pedagógica generada en Estados Unidos durante el siglo XX, a la que denomina pedagogía pragmática. Antes de ese periodo histórico, en el ámbito educativo se hablaba de otro concepto que también es central en esta investigación: el examen.

De acuerdo a este mismo autor y otros (Díaz Barriga, 2009; Judges¹, en Díaz Barriga, 1993; Rodríguez, 2006) en la antigua China, alrededor del segundo milenio antes de Cristo, se aplicó un procedimiento institucional para seleccionar a las personas que fungirían como funcionarios en la administración imperial. Sólo que, mientras Díaz Barriga (2009) distingue que esta medida operó como un instrumento social, los demás autores vinculan al examen como parte de un proceso educativo.

Díaz Barriga (2009) identifica que el origen social del examen dentro de la historia de la educación impulsa que surjan dos procesos diferentes en la institucionalización del examen durante el conflicto religioso Reforma-Contrarreforma: “en uno se considera un problema metodológico (Comenio en su *Didáctica Magna*, 1657), en otro, una supervisión permanente (La Salle en la *Guía de las escuelas cristianas*, 1720)” (Díaz Barriga, 2009: 140).

La trascendencia que se otorga al examen estriba en que el primer sentido centra la atención en el método de enseñanza, donde se emplea el examen como una manera de constatar si los alumnos han aprendido o no la lección. Si se detecta que es necesario corregir algún ejercicio, corresponde al profesor modificar su forma de trabajo; en otras palabras, su atención se dirige a la comprobación de lo aprendido y a la vigilancia de sus métodos didácticos. Se encuentra aquí el germen de lo que se ha denominado la función pedagógica de la evaluación, sobre la que se abundará en otro apartado.

El segundo sentido remite a la connotación que tiene el examen como una forma de control que posee el docente sobre el alumno. El examen se convierte entonces en “una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. [...] El examen lleva consigo todo un mecanismo que une a cierta forma de ejercicio del poder cierto tipo de formación de saber” (Foucault², en Díaz Barriga, 1993: 63, 65). Este sentido que se atribuye

¹Ángel Díaz Barriga, en 1993, realizó una antología sobre la historia del examen y su inserción en la pedagogía. De este material se retoman algunos textos procedentes de diversos autores y disciplinas.

² Ver nota anterior.

al examen le otorga una función social que va más allá de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula escolar, al implicar un ejercicio de poder que selecciona, clasifica, e incluye a algunos y excluye a otros.

Dentro de este sentido de la evaluación, se busca que ésta –para que resulte efectiva- se realice de manera sistemática, bajo criterios que se apeguen a la concepción de ciencia desde el paradigma positivista. Así, hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX se impone la psicología conductista en el ámbito escolar, que considera la posibilidad de observar, de medir procesos psíquicos tales como la inteligencia, los intereses, las aptitudes y el aprendizaje. Surge entonces la teoría de las pruebas o *test*, en el marco del desarrollo de la psicología norteamericana y europea. Dicha teoría poco tiempo después es sustituida por el concepto evaluación. Díaz Barriga (1988) sostiene que ambos términos son producto de los cambios sociales que la industrialización promovió en los Estados Unidos. A partir de entonces la evaluación será entendida en el ámbito educativo como sinónimo de medición de características individuales, sin relación con el desarrollo del currículum (Jiménez, 1999; Pérez, 1989).

Junto con esta connotación que se da al término evaluación, se encuentra que el examen –que ya en este momento se ve desplazado por el término técnico *test*- ya no será sólo la demostración de los conocimientos aprendidos, sino también un recurso con el que se calificará el desempeño del alumno. Las funciones del examen son, de ese modo, las de acreditar y promover, aunque también adquiere una función sancionadora, de control.

Surge lo que Díaz Barriga (1988: 4) llama la «pedagogía del examen»: “Una pedagogía que se articula en función de la acreditación, descuidando notoriamente los problemas de formación, procesos cognoscitivos y aprendizaje”. La acción educativa deviene en un ejercicio en el que los docentes se ocupan de preparar a sus alumnos para que resuelvan con eficiencia los exámenes, con lo que se vuelve difuso el carácter intelectual del trabajo académico (Chehaibar, 2007).

Ahora el estudiante sólo atiende lo que estará incluido en el examen. Se estudia para aprobar el examen, pero también para obtener una nota que otorga el sistema escolar para acreditar determinados conocimientos. La acreditación –que tiene su origen en el siglo XIX- tiene una importancia fundamental en las personas, las instituciones y la sociedad en su conjunto (Díaz Barriga, 2009). El título, diploma o certificado otorga una reputación a quien lo posee, cuyos efectos repercuten, por ejemplo, en el mercado laboral. Por ello la acreditación sigue una lógica institucional, no pedagógica, aunque es cierto que no puede excluirse del contexto escolar. Más adelante se retornará a este punto.

La aplicación de *tests* se utilizó entonces como una forma de establecer diferencias entre los individuos. “La teoría de los tests constituye una respuesta a una necesidad social, que de manera explícita se presenta bajo la idea de ‘progreso científico y social’ e implícitamente concreta una serie de mecanismos de control” (Díaz Barriga, 1999: 78). De este modo se realiza la selección y clasificación de sujetos entre aptos o no aptos, fuertes o débiles, de alto o bajo coeficiente intelectual, dentro de diferentes contextos: la industria, el ejército, la escuela. Las diferencias sociales se convierten en una cuestión biológica, atribuible al individuo y con ello desaparece la responsabilidad de la sociedad en la que habita.

Se observa también que el surgimiento del término evaluación está ligado a la administración científica del trabajo. Henry Fayol, en 1918, establece tres fases para este proceso: planear, realizar y evaluar. Esta última etapa, nos dice Díaz Barriga (2009) “fue definida inicialmente como control, que es la que subyace en el campo de la evaluación” (2009: 78) que, como ya hemos visto antes, afecta distintos espacios del quehacer humano, con una connotación social y política que se traslada al espacio escolar.

Por lo anterior, se encuentra que para Díaz Barriga (1999: 76)

la palabra evaluación se encuentra estrechamente vinculada al proceso de industrialización de los Estados Unidos y, particularmente, al desarrollo de los conceptos relativos al ‘manejo científico del trabajo’ (Taylor, 1911), por lo cual tal noción responde a las exigencias de eficiencia del capital (tiempo y movimientos frente a productividad). En una situación posterior el término se incorpora a otra

serie de disciplinas o 'saberes específicos' y garantiza la permanencia de su significado latente (el control), en pro de asegurar la eficiencia que demanda el capital.

Es así como el término «evaluación» se introduce en el ámbito educativo en la década de los treinta, bajo la concepción de Ralph Tyler, quien señala que el currículo debe estar delimitado por cuatro cuestiones (Rodríguez, 2006: 30; Tyler, 1986: 7):

1. ¿Qué *objetivos* debe conseguir la escuela?
2. ¿Qué *actividades* educativas se pueden aplicar para lograr esos objetivos?
3. ¿Cómo pueden *organizarse* de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos *comprobar* si se han alcanzado los objetivos propuestos?

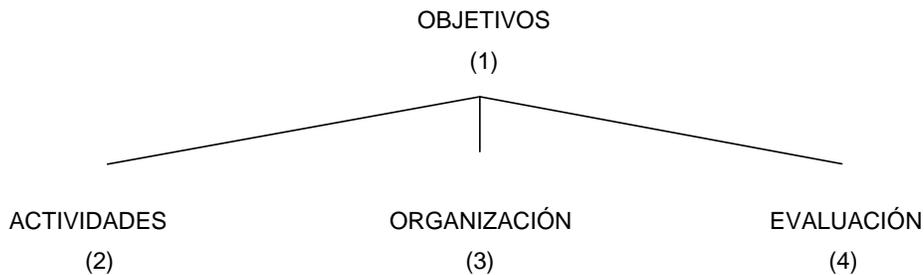


Figura 2 (tomada de Rodríguez, 2006)

Tyler (1986) afirma: "el proceso de evaluación significa, fundamentalmente, determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación" (1986: 109). Por ello, como podemos apreciar en la figura 2, tanto las actividades como la organización y la evaluación del proceso educativo dependen de los objetivos que deben estar claramente fijados. En la definición de éstos, Tyler (1986) menciona que "se han de tener en cuenta: las necesidades e intereses del alumno, las necesidades de la sociedad, las peculiaridades de las ciencias que se estudian y las propuestas de la Psicología

del Aprendizaje” (en Rodríguez, 2006: 31). Podemos apreciar que lo que inicialmente se refería a la comprobación de los aprendizajes, ahora se amplía hacia la definición de objetivos –en términos conductuales, al referirse a los alumnos- y en la organización del ambiente escolar en función de dichos objetivos.

Tyler tuvo la oportunidad de implementar su concepción de evaluación educativa, en la que no dejó de utilizar los instrumentos de la psicología conductista, los tests (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Aunque también hay que reconocer que su perspectiva, al incluir a los alumnos y las necesidades sociales, no se limitó a establecer un modelo rígido en la enseñanza, sino que implicó el desarrollo del individuo dentro de un proceso educativo que lo socializa dentro de un entorno cultural específico, en el que se han de tomar en cuenta lo que Tyler denomina la filosofía pedagógica y social. Menciona que en esta filosofía se encuentran ciertos principios, entre ellos destacan:

cuatro valores democráticos importantes para una vida personal y social eficiente y satisfactoria: 1) el reconocimiento del valor de todo individuo, con prescindencia de raza, nacionalidad y estado social o económico; 2) la oportunidad de participar ampliamente en todas las fases de las actividades que desarrollan los sectores de la sociedad; 3) el estímulo de la variabilidad, en lugar de la exigencia de un tipo único de personalidad, y 4) la fe en la inteligencia como el mejor método para los resolver grandes problemas, antes que en la dependencia de la autoridad de un grupo autocrático o aristocrático (Tyler, 1986: 109).

El concepto de evaluación tyleriano –que enfatiza que la información valiosa del proceso evaluativo se encuentra al final de la aplicación del programa educativo, es decir, en los productos del mismo- ejerció una gran influencia en Estados Unidos. Bajo esta perspectiva, en la educación formal se aplicaron nuevos instrumentos evaluativos y métodos basados en taxonomías de objetivos (como la de Bloom y Mager, que se encargan de determinar cuáles han de ser las conductas observables que debe mostrar el alumno para demostrar sus aprendizajes en tres dominios: cognoscitivo, psicomotriz y afectivo), baremos, tests y en procedimientos estadísticos que permitieron analizar datos, ya no sólo de los resultados del aprendizaje, sino también de los programas educativos implementados, de sus actores y sus elementos. Esto significa, como señala Alicia de Alba (2002), que “la evaluación del aprendizaje se centró en la medida

cuantitativa de los **resultados del aprendizaje**" (2002: 74, negritas en el original). Es preciso resaltar la vigencia de esta concepción de evaluación en nuestros días, al considerar al aprendizaje como un cambio de conducta que puede ser observado, medido y susceptible de verificación, con independencia del contexto en el que se haya desarrollado el alumno en cuestión.

En este recorrido histórico que se efectúa para comprender qué es la evaluación, se encuentra que este concepto, a partir de la década de los cincuenta, se consolida como un "proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables de los alumnos" (Pérez, 1989: 426). Asimismo, la evaluación adoptará criterios como utilidad y relevancia, pues se trata también de mejorar los contenidos curriculares de programas escolares que respondan a ciertas necesidades políticas, sociales y educativas, en particular en las áreas de ciencias y matemáticas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Pérez (1989) indica que este modelo de evaluación cuantitativa "encaja en una perspectiva teórica que considera a la educación como un proceso tecnológico" (1989: 427). La evaluación cuantitativa no toma en cuenta las necesidades e intereses de quienes participan en el proceso didáctico, al postular que los instrumentos que se utilizan poseen validez y objetividad que los hacen valiosos, pues fueron diseñados con criterios científicos. De aquí se desprende concebir a la evaluación como la aplicación de técnicas que no contemplan la mejora del currículo sino la medición de los individuos y la generación de datos numéricos.

Ahora bien, si el concepto de evaluación se utilizaba para referirse a la comprobación del aprendizaje logrado bajo criterios de cuantificación y experimentación, de acuerdo a lo que plantea Díaz Barriga (2009), pierde su sentido al extender la aplicación del proceso evaluativo hacia la evaluación del docente, de sus métodos, de los programas y planes de estudio, de la institución y del sistema educativo, pues ese desplazamiento...

desfigura y configura otros significados de la evaluación. Se desfigura porque no se referirá en lo futuro sólo al aprendizaje y se configura porque trasciende la evaluación del rendimiento escolar hacia la evaluación educativa. [...] Esto hace

que la evaluación pierda sus posibilidades, su identidad y, sobre todo, su precisión respecto de su objeto de estudio (Díaz Barriga, 2009: 136).

La evaluación se erige entonces como una disciplina cuyo ejercicio escapa a los docentes. Se convierte en lo que Stufflebeam y Shinkfield (1987) denominan «una industria y una profesión», y como tal, la evaluación se entiende como la aplicación de criterios empresariales tales como calidad, eficiencia y eficacia a las instituciones educativas y a quienes participan en ellas. Es preciso distinguir entonces que la evaluación educativa se bifurca entre la profesionalización de una práctica que se realiza bajo tales criterios, y lo que corresponde a un proceso dentro de la enseñanza y el aprendizaje en la institución escolar.

Poco tiempo después, en la década de los sesenta, hubo una crisis en esa conceptualización de la evaluación, derivada de la situación económica, política y social que se vivió en esa época. Ante el fracaso que algunos evaluadores educacionales tuvieron al ver que su trabajo no lograba aportaciones a quienes elaboraban los currículos, ni veían resultados efectivos en sus programas (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), pero sobre todo “la estrechez del paradigma positivista en sus aplicaciones a la elaboración de proyectos educativos” (Pérez, 1989: 428) provocó que surgiera la perspectiva llamada evaluación cualitativa.

Aunque coexisten diversas conceptualizaciones dentro de la evaluación cualitativa, se admite que ésta trata de describir e interpretar diversos fenómenos que se presentan a lo largo del proceso educativo, no sólo el momento final, así como a los sujetos involucrados en esas prácticas educativas dentro de dichos procesos (Álvarez³, 1989, en Morán, 2007). De manera particular, se trata de incluir el conocimiento de la subjetividad de los actores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, bajo este enfoque se reconoció que el aprendizaje involucra procesos de pensamiento, análisis e interpretación, capacidades complejas de investigación, comprensión y solución de problemas, más allá de concebirlo como una conducta manifiesta.

³ Porfirio Morán Oviedo, en el 2007, elaboró una Antología con textos de distintos especialistas en evaluación educativa, de la que retomo algunos escritos realizados en distintas fechas, pero que se encuentran reunidos en esa compilación. La referencia completa se encuentra al final de la tesis, en la sección correspondiente.

A continuación se hace una descripción breve de las aportaciones de dos de los principales autores que, a mi juicio, tienen un papel relevante en la construcción del paradigma de la evaluación cualitativa. Es necesario que se tenga en cuenta el contexto en el que estos autores desarrollan sus modelos evaluativos, pues se refieren en gran medida a la evaluación aplicada a programas educativos o sociales, y no sólo a la enseñanza. De igual manera, es conveniente precisar que no se trata de presentar los diversos modelos o enfoques que existen acerca de la evaluación cualitativa, sino sólo puntualizar aquéllas que apoyen la construcción del objeto de investigación.

Uno de los teóricos pioneros de esta perspectiva, Lee J. Cronbach, entiende a la evaluación como: "un estudio tanto del proceso como de los resultados y como una información sobre un campo determinado que puede utilizarse en la toma de decisiones referentes a otros distintos. [...] La evaluación está concebida para acelerar el proceso de aprendizaje, mediante la comunicación de lo que, de otra forma, no se comprendería o se entendería equivocadamente" (en Stufflebeam, 1987: 140). Con lo anterior, se resalta tanto el aspecto procesual de la evaluación, como de otros factores que conforman, en el ámbito educativo, a los sujetos y la comunicación entre ellos. Destaca la importancia de los objetivos previamente determinados, y también cuáles fueron los resultados reales obtenidos tras este proceso.

Esta conceptualización amplía el horizonte de la evaluación al introducir que ésta aporta elementos para la toma de decisiones en cuanto al desarrollo del proceso educativo. No obstante, tiene la limitación de centrar la mirada en la evaluación como un proceso subordinado a los objetivos curriculares. Al hablar de toma de decisiones, es preciso recordar que en este momento histórico la evaluación es realizada por agentes externos al centro escolar, por lo que ni el docente ni el alumno tienen incidencia en esas determinaciones que se instituirán, precisamente, sobre ellos.

Para los propósitos de esta investigación, es fundamental citar a otro estudioso de este campo, Michael Scriven, de quien Pérez (1989) reconoce que

efectuó una gran contribución al lenguaje de la evaluación al plantear tres distinciones conceptuales:

- 1) La distinción entre funciones y objetivos de la evaluación. Se refiere a que “los objetivos de la evaluación siempre permanecen invariables. Suponen la estimación del mérito o valor de un producto, un proceso, una actividad,... sin embargo, las funciones de la evaluación [...] refieren al uso que se hace de la información recogida por el evaluador. El evaluador juzga y estima el valor de un programa ¿para qué?, ¿para quién?” (Pérez, 1989: 437).
- 2) La distinción entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa. La evaluación formativa permite mejorar de manera continua al proceso desde la planeación y en la operación en el momento mismo de su desarrollo, mientras que la función sumativa hace posible tomar decisiones sobre los programas o productos terminados, cuyos resultados han de ser públicos al comparar los efectos de los mismos con las necesidades de los consumidores. Se habla aquí de formular juicios acerca de las metas alcanzadas en relación a las necesidades que se pretendían resolver. O, en palabras de Stufflebeam (1987: 344): “la función formativa ayuda a desarrollar programas y otros objetos; y la sumativa calcula el valor del objeto una vez que ha sido desarrollado y puesto en el mercado”.
- 3) La distinción entre evaluación y la estimación de la consecución de los objetivos. “La evaluación propiamente dicha debe incluir a la vez la medida de los resultados con referencia a los objetivos y los procedimientos para la consecución de los mismos objetivos” (Pérez, 1989: 437).

Esto significa, en otras palabras, la valoración tanto del proceso como de los métodos empleados durante el mismo, en función de los objetivos planteados aunque también se valora lo que se finalmente se alcanza, ya sea que hubiera estado considerado o no dentro de esos objetivos. Enseguida se hará una

distinción conceptual entre evaluación formativa y evaluación sumativa, así denominadas por Medina (2002), en función de su finalidad temporal, por ser estos términos fundamentales para la interpretación y análisis de los referentes empíricos que se abordan en el capítulo IV.

2.2.2 La evaluación formativa y la evaluación sumativa

En la elaboración de currículos, la evaluación formativa “soluciona ciertos problemas acerca de la validez del contenido, el nivel del vocabulario, la utilidad, la propiedad de los medios, la durabilidad de los materiales, la eficiencia, la elección del personal y otras cuestiones” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987: 345).

De manera más definida, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación formativa posee los siguientes aspectos (Anijovich, 2010: 130):

- Otorga un rol central al alumno durante el proceso de evaluación;
- Insta a los estudiantes a asumir su responsabilidad sobre el propio aprendizaje, la identificación de sus fortalezas y debilidades;
- Hace necesaria la formulación de objetivos y criterios claros, específicos y compartidos, para valores, procesos y resultados de aprendizaje;
- Favorece el desarrollo de procesos metacognitivos, de reflexión y monitoreo de los aprendizajes;
- Da un lugar cada vez más relevante a la retroalimentación.

Es evidente que planear e implementar estrategias de enseñanza y de aprendizaje que interactúen con esta concepción de evaluación implica una formación docente específica en los atributos antes señalados, y también que conciba al estudiante –y a sí mismo- de una manera distinta, como un sujeto autorregulado, responsable y protagónico de su propio aprendizaje.

Por su parte, la evaluación sumativa...

... puede servir para ayudar a los administradores a decidir si todo el currículo ya finalizado, pulido mediante la utilización del proceso evaluativo en su primera forma (formativa) representa un avance sobre las otras alternativas disponibles lo suficientemente significativo como para justificar los gastos de su adopción por parte de un sistema escolar [...] cada evaluación debe producir una valoración sumativa del valor y el mérito de un objeto” (Scriven, en Stufflebeam, 1987: 345).

En la descripción de las funciones formativa y sumativa de la evaluación se mencionan elementos que corresponden a la aplicación de medidas de valoración de procesos que incluyen los de enseñanza y aprendizaje, sin que sean los únicos susceptibles de ser evaluados. La llamada evaluación educacional, que surge con Tyler y a la que se alude desde los conceptos vertidos por Cronbach y Scriven, adopta un conjunto de características que la separan del aula escolar y se torna una disciplina aparte, cuyos aspectos centrales son la recopilación de información, la formulación de juicios y la toma de decisiones.

De ese modo comienza a hablarse de evaluación curricular, y se subsume en ésta la evaluación de aprendizajes. Con el surgimiento de posturas teórico-epistemológicas contrarias al positivismo, se habla de hacer investigación cualitativa en la educación. Y así surge la investigación educativa también llamada investigación evaluativa, donde se construyen distintos modelos o enfoques (no es relevante para la presente investigación hacer la distinción conceptual entre ambos términos) para evaluar un currículo. La investigación evaluativa es realizada por distintas disciplinas, entre ellas la antropología, la sociología, la psicología, la etnología. Surgen entonces las siguientes preguntas: ¿Dónde está la Pedagogía? ¿Qué sucede en el aula con los estudiantes, con los profesores?

Las respuestas a estas preguntas se vinculan a los procesos histórico-sociales acontecidos durante las décadas posteriores a la de los sesenta, en particular al desarrollo de la investigación educativa desde ambos paradigmas de la evaluación. Esto significa que existen “procesos vinculados de modo contradictorio tanto con la necesidad de un mayor control social como con el desarrollo y fortalecimiento de procesos democratizadores” (De Alba, 2002: 76).

En el presente, ambos paradigmas sobre la evaluación educativa siguen vigentes, uno con su enfoque técnico y cuantitativo, y el otro que maneja metodologías cualitativas, que privilegian los aspectos teóricos y éticos de la evaluación (De Alba, 2002). Las dos visiones contrapuestas sobre la evaluación educativa nos permiten identificar que hay controversias entre ellas de orden

epistemológico, ético y metodológico, con implicaciones políticas y sociales para sus actores.

Aquí se afirma que la evaluación de los aprendizajes es un objeto propio de la Pedagogía, o para ser más precisa, de la Didáctica, pues la evaluación en la actualidad es un componente permanente de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo, sin que se circunscriba sólo al aula escolar, pues sus repercusiones trascienden esos límites al incidir en aspectos emocionales, familiares y sociales del educando. Implica, por lo tanto, una concepción de la formación del ser humano y del lugar que éste ocupa en el mundo. Sin embargo, se admite que a menudo se confunde el término evaluación con el de acreditación o calificación.

Al respecto, por experiencia propia sabemos que, en general, la evaluación en la escuela recae en el alumno:

No parece concebirse el currículum sin la evaluación del alumno, pero sí sin la evaluación genérica del mismo. (...) A cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico que parece ser de su exclusiva responsabilidad. La calificación del alumno –para muchos padres, profesores y para los mismos alumnos- es el resultado de su capacidad y su falta o derroche de esfuerzos. En el caso de fracasar será el quien deberá pagar las ‘consecuencias’. Sólo él deberá cambiar. Lo demás podrá seguir como estaba. La evaluación se convierte así en un proceso conservador” (Santos, 1995: 17).

En la cita anterior es posible observar que la calificación obtenida por el estudiante se le atribuye por el esfuerzo que haya realizado en los estudios. Si fracasa se le imputa al individuo tal falla, no se cuestiona qué hizo en primera instancia el docente, luego la institución, y la sociedad en su conjunto, para que el alumno lograra la conclusión de sus estudios.

En este punto es necesario precisar qué se entiende en esta investigación por institución, por dos cuestiones. La primera es que este término permite comprender los significados construidos por los actores participantes en esta investigación, para efectuar una reflexión pedagógica de esos significados y de los procesos evaluativos donde tuvieron su origen. La otra cuestión es que el marco institucional confiere validez oficial a las evaluaciones obtenidas por el estudiante, y también ante los docentes, padres y madres de familia, y las autoridades de la

misma institución, y ante otras instancias. Por esas razones, se retoma la acepción que Ricœur (1990) otorga a este concepto, en tanto la institución configura una «estructura de convivencia de una comunidad histórica, irreductibles a las relaciones interpersonales» (1990: 244), en la que existen derechos y deberes, así como también responsabilidades.

Es en el marco de la institución escolar donde, al considerar sólo el resultado del examen, se evidencia lo que Díaz Barriga (2009) identifica como una «inversión de las relaciones pedagógicas». Indica que el examen trueca un problema social en uno técnico, pues los alumnos asisten a la escuela con desigualdades, ya sean culturales, económicas, procedentes de entornos diversos y con características familiares heterogéneas: “El examen hace caso omiso de todas estas cuestiones y las trata como problemas técnicos: ‘Resolviste una pregunta o no la resolviste’. Desconoce las diferencias” (Díaz Barriga, 2009: 148).

A lo anterior se agrega la problemática en torno al significado de una calificación, ya sea numérica o nominal, aunque en nuestro contexto escolar prevalezca la primera de esas escalas. Esto remite a la evaluación como sinónimo de medida que se aplica al estudiante y que es asignada por el profesor.

Entre la *calificación*, apreciación o juicio que se da a un examen o a cualquier tipo de realización o conducta de un alumno, y esa *realización*, conducta o trabajo materialmente observable del alumno existe un *proceso intermedio* de elaboración de un juicio por parte del evaluador. [...] La interacción [entre el evaluador, el productor y el producto] implica una *mediación* que es la esencia del acto de evaluar, un proceso que puede adoptar formas y procedimientos muy distintos en función de:

- a) Cuál sea el *objeto* de la evaluación.
- b) De acuerdo con las características del *evaluador* que realiza un juicio en el que ocurre el proceso de mediación.
- c) Según el *modelo de evaluación*, implícito o explícito, que se utilice expresamente o no para recoger información.
- d) En función del *contexto* inmediato en el que se recoge dicha información o del contexto que reclama un determinado tipo de noticias procedentes de la evaluación (Gimeno, 2002: 378, cursivas en el original).

Esta extensa cita ofrece varios elementos que es necesario analizar. Dentro del contexto escolar, el docente es el responsable de emitir un juicio y de tomar una decisión acerca de un producto realizado por el estudiante. La forma que adopte ese juicio de valor, la decisión que asuma y su reflejo en un número o en un criterio cualitativo tiene que ver con sus propias características personales y profesionales, la forma como conciba los procesos de enseñanza y de aprendizaje; la información previa que tenga sobre los alumnos, resultado de su interacción con ellos; influye también el área del conocimiento en la que ejerza la docencia; el valor que atribuya a unas tareas más que a otras.

Esto muestra la complejidad de los procesos evaluativos y lo que en su desarrollo se pone en juego. Entre los elementos que se movilizan se encuentran “las teorías del profesor acerca de la validez de determinados procedimientos y formas de obtener información de los alumnos juegan un papel muy decisivo” (Gimeno, 2002: 379), lo que incluye la aplicación de criterios personales en el marco de los procedimientos normativos establecidos por la institución para la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.

Respecto a las teorías que el profesor pone en práctica en la acción evaluativa, De Camilloni (2005) bajo la certeza de que «no hay evaluación sin juicios de valor», señala que éste puede ser construido de dos modos:

uno estaría basado en estados afectivos del docente, relacionados con actitudes de aceptación o rechazo, de agrado o desagrado ante determinada conducta del alumno, observada directamente, inferida de conductas observadas o, también, sólo supuesta más o menos indirectamente a partir de la interpretación de variadas situaciones. El juicio de valor puede surgir, igualmente, como producto de una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente, a partir ya no de emociones, sentimientos o actitudes, sino de una base de conocimientos que permite fundamentar el juicio de valor de una manera que pretender ser “objetiva” (De Camilloni, 2005: 70).

El juicio de valor puede darse como una articulación entre el estado afectivo del docente y una elaboración más razonada, pues –indica la autora- se debe tener presente que «el docente es una persona y que la relación educativa es una relación entre personas». Esto último podrá parecer una obviedad, pero no lo es si se considera que la evaluación, en tanto elemento primordial de un proceso

formativo, ha significado (y significa aún en diversos contextos), la aplicación de un conjunto de criterios instrumentales, donde se privilegia el carácter objetivo de los instrumentos bajo el supuesto de que esta cualidad es propia de la ciencia, bajo el paradigma positivista.

Desde la perspectiva ética de la evaluación, puede presentarse a ésta como un juicio arbitrario del profesor, al aludir a la misma como sinónimo de control sobre el estudiante y no a la realización de acciones sistemáticas, en donde se aceptan que existen afectos, sin que sean éstos los que predominen, sobre todo para utilizar a la evaluación como un instrumento de opresión en manos del profesor contra el estudiante (Santos, 1995).

Otro elemento que ha de tenerse en cuenta es el contexto en el que se lleva a cabo la evaluación (Gimeno 2002), pues ésta es «una exigencia institucional», que no surge en el ámbito escolar pero que se realiza de acuerdo a necesidades administrativas de la institución, que impone sus condiciones tanto al profesor como al estudiante. “El *contexto* en el que se realiza el acto de evaluación es tan importante como el proceso mismo de recogida de información, valoración subsiguiente y toma de decisiones. El condicionamiento llega hasta decidir el tipo de evaluación que se puede realizar en cada contexto” (Gimeno, 2002: 384, cursivas en el original). En el caso del SBGDF, esta afirmación es relevante por las características conceptuales que tienen sus procesos evaluativos, que se describen al final de este capítulo.

Con lo antes expuesto, puede afirmarse que la evaluación implica un juicio de valor basado en la recopilación de información acerca del proceso educativo que se efectúa en el aula, en primer término, sin que sea el único espacio académico que deba considerarse. Desde esta perspectiva, la evaluación entendida como la emisión de un juicio de valor tiene como función mejorar las prácticas de los distintos actores y elementos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa entonces que la evaluación implica la toma de decisiones en forma oportuna y relevante, como una forma de gestión

que responda tanto a las necesidades del individuo como a las de la sociedad donde se encuentra ese sujeto.

A fin de comprender esas respuestas que la acción evaluativa escolar emite para los educandos y ante la sociedad, es preciso examinar con mayor detenimiento las funciones pedagógica y social de la evaluación del aprendizaje.

2.3 Las funciones pedagógica y social de la evaluación del aprendizaje

Gimeno (en Estebaranz, 1994) afirma que existen siete funciones de la evaluación:

- Definir los significados pedagógicos y sociales. Es decir, la determinación de los niveles de excelencia –y su antagónico, el fracaso escolar- que ha de tener la educación, y su repercusión social.
- Funciones sociales. Esto significa el valor que se otorga a las certificación del conocimiento, para seleccionar y ubicar a las personas en una jerarquía laboral.
- Poder de control. Como se había señalado antes, la evaluación implica un ejercicio de control por parte del docente, mediante las calificaciones.
- Funciones pedagógicas. Se refiere al sentido de mejora del proceso educativo, que “son las que legitiman la existencia de la evaluación misma” (Gimeno, en Estebaranz, 1994: 404-406)
- Funciones con respecto a la organización escolar. Sirve al ordenamiento del currículum y para organizar las prácticas educativas.
- Proyección psicológica. Esto es en lo relativo a la motivación, el autoconcepto, las actitudes hacia la escuela, así como puede ser, de igual modo, causa de ansiedad y de conflictos personales y familiares, e incluso sociales.
- Apoyo a la investigación. Como fuente de información acerca de la operación del sistema educativo.

Para efectos del objetivo de esta investigación, se subrayan sólo dos de las funciones citadas: la que define una función pedagógica y una función social, si bien las demás se encontrarán implícitas de un modo u otro. La función pedagógica se refiere tanto a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, de las propuestas curriculares, como a la consolidación de contenidos y la orientación de actividades para aprendizajes posteriores. La función social alude, de manera general, a la certificación que acredita los saberes adquiridos por los alumnos.

En otras palabras, observamos que la evaluación educativa entraña dos aspectos: el individual de los actores que la ejercen y/o la reciben; y el social, que determina cuáles son los objetivos y valores que han de prevalecer en el medio educativo, los que constituyen la guía y una parte del contenido de la enseñanza.

Desde la Didáctica, entendida como teoría sobre las prácticas de la enseñanza –como ya se había mencionado antes-, en el ámbito escolar los docentes son los responsables de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Esto supone “poseer una cierta concepción del modo en que se aprende y se enseña, lo mismo que acerca de cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar” (Díaz, 2007: 352), a fin de efectuar su labor con profesionalismo y responsabilidad social.

Asimismo, el docente, por un lado, ha de ser consciente de que en la acción evaluativa existen elementos afectivos de la relación que establece con el alumno (ya sean actitudes de simpatía, de aceptación, de desagrado o de rechazo), que pueden afectar sus juicios de valor. Por otra parte, también debe considerar que la evaluación es producto de la recopilación sistemática de información.

Hasta este momento, puede afirmarse que en la evaluación –una vez que se tiene definido qué, por qué y para qué se quiere evaluar–es necesario desarrollar tres fases: la recopilación de información (que proporciona datos cuantitativos y determina los recursos que se emplearán), la emisión de juicios (donde prevalece la información cualitativa) que proporciona la interpretación de lo obtenido, y, finalmente, la toma de decisiones.

En cuanto a esto último, Frida Díaz (2007) indica: “las decisiones que se tomen en la evaluación pueden ser de dos tipos: de carácter estrictamente pedagógico (para lograr ajustes y mejoras necesarias de la situación de aprendizaje y/o de enseñanza) y de carácter social (las cuales tienen que ver con asuntos como la acreditación, la promoción, etcétera)” (Díaz, 2007: 352). Esto no significa que sean dos situaciones aisladas una de la otra. Se encuentran interrelacionadas, pues las decisiones de tipo pedagógico hacen posible valorar si las acciones docentes y la implementación de las estrategias de enseñanza empleadas permitieron el logro exitoso de las metas, lo que hará posible la corrección y mejoramiento del proceso educativo, desde su inicio hasta su conclusión. Es precisamente en este momento donde se halla la otra función de la evaluación: cumple su cometido social al final del proceso, cuando el alumno obtiene una acreditación o certificación de los conocimientos aprendidos, ante la sociedad y la comunidad cultural. Es en este punto donde se le confunde con la certificación y la acreditación, y se usa como un mecanismo que clasifica y selecciona a los educandos.

Como señala Moreno (2010), emplear de esta manera a la evaluación en el aula impide que la misma cumpla: “sus funciones pedagógicas: formativa, retroalimentadora, motivadora” (2010: 11). De lo anterior se deriva que el alumno sólo estudie para aprobar y no para aprender. Y que, en consecuencia, el profesor estructure sus prácticas de enseñanza en torno a cómo evaluará al estudiante, sin que conciba a la acción evaluativa como una forma de analizar el proceso de su actividad docente, en el que se plantee si el alumno adquirió o no conocimientos, y cuáles fueron tanto los procesos cognitivos que puso en práctica para aprender conocimientos, habilidades y actitudes, como las dificultades que enfrentó para comprenderlos o transferirlos a otros contextos (Litwin, 2005).

Desde la perspectiva constructivista de la educación se entiende que la tarea relevante del profesor es otorgar un lugar central al aprendizaje de los alumnos. Por ello su atención habrá de dirigirse a comprender qué y cómo están aprendiendo sus alumnos, así como a los procesos cognitivos que desarrollan, de

acuerdo a su edad, conocimientos y experiencias previas, a sus condiciones de vida, a los significados que construye durante el proceso educativo.

En consecuencia, la institución escolar y el profesor en su papel como evaluador de los aprendizajes logrados por el educando, han de asumir la responsabilidad social que su tarea conlleva al asentar una evaluación, cuyo efecto no se reduce a ser una acreditación o certificación de conocimientos. Sería importante que se concibiera que la evaluación “contribuye a modificar situaciones de adversidad, vulnerabilidad o inequidad, de ahí su potencial tanto transformador como prospectivo” (Badilla, 2009: 211).

Es válido que exista esta función social de la acción evaluativa. Lo que aquí se objeta es que la enseñanza gire en torno a la evaluación, sin contemplar los demás aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como la planeación e implementación de métodos o estrategias que permitan la formación de los alumnos y, de manera concomitante, el desarrollo personal y profesional del docente.

Gimeno (2002) menciona que...

la función principal que la evaluación debe cumplir en el proceso didáctico es la de informar o dar conciencia a los profesores sobre cómo marchan los acontecimientos en su clase, los procesos de aprendizaje de cada uno de los alumnos que se desencadenan en la enseñanza, etc. [...] La información más útil, desde un punto de vista didáctico, la más aprovechable para el desarrollo de una actividad o metodología que el profesor ha de dirigir lo más conscientemente posible, es la que él mismo puede manejar e integrar en las decisiones que él toma constantemente (2002: 398) .

Díaz Barriga (2009) coincide con lo señalado por Gimeno, si bien se enfoca más hacia la dimensión epistemológica de la evaluación, al mencionar que el objeto de ésta es que haga posible la comprensión de lo acaecido en el aula; es decir, concibe a la evaluación como “un acto de interrogación, como un acto de problematización que posibilita el entendimiento de lo que está pasando” (Díaz Barriga, 2009: 143). Cabría agregar que la comprensión y entendimiento de lo que ocurre en el aula existe como posibilidad de retroalimentar y mejorar la práctica docente, por lo que requiere la participación activa del estudiante.

En este sentido, para los estudiantes la evaluación ha de implicar que analicen su propio desempeño, los conocimientos, habilidades y actitudes que han desarrollado y su capacidad para ponerlos en práctica en distintas condiciones y contextos de su vida. Para lograrlo, es básico que el docente proporcione de manera clara a los estudiantes cuáles son los criterios de evaluación que permitan, tanto a uno como a los otros, “construir una comprensión compartida de las herramientas y sus finalidades” (Mottier, 2010: 58), lo que implica, por un lado, que los educandos se apropien de dichos criterios; y por el otro, que tales herramientas den cuenta de la forma como se reorganizaron los conocimientos previos, de los procesos de construcción de los conocimientos, así como de las condiciones que los hicieron posibles o los obstaculizaron, dentro del contexto en el que los conocimientos aprendidos se construyeron y fueron usados (Monereo, 2009).

Importa, entonces, que el docente comprenda que

ser evaluador es conocer, comprender, acoger a los alumnos en sus diferencias y estrategias propias de aprendizaje, para planear y ajustar acciones pedagógicas favorables a cada uno y al grupo como un todo. El objetivo de brindar mejores condiciones de aprendizaje implica cambios esenciales en las prácticas evaluativas y en las relaciones con los educandos, en la medida en que toda observación o ‘exigencia’ del profesor viene acompañada de apoyos, tanto intelectuales como afectivos, que posibilitan a los alumnos superar cualquier desafío (Hoffmann, 2010: 76).

En consecuencia, la evaluación es una práctica que involucra al menos a dos actores principales: a quien la ejerce (el docente/evaluador) y a quien recibe esa acción (el estudiante/evaluado). Cada uno de ellos tiene sus propias concepciones sobre la evaluación, los procesos y los resultados que la caracterizan.

Por ello, es interesante conocer qué opinan los estudiantes y los docentes acerca de esta práctica educativa en contextos específicos. De ese modo se obtendrá un panorama más completo de la realidad que se construye en torno a las prácticas que desarrollan dichos actores del proceso educativo. En ese tenor, a continuación se muestra la revisión efectuada a los estados del conocimiento de las investigaciones realizadas en las décadas de los ochenta y noventa,

conjuntadas por el Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), que tuvieron como temática a las experiencias vividas en la escuela desde la perspectiva de los –así llamados- alumnos o estudiantes.

2.4 Investigaciones efectuadas en México desde la perspectiva de los estudiantes de educación media superior

En particular sobre el educando, Granja (1992) menciona que, durante la década de los ochenta, el alumno “a pesar de ser un elemento fundante de la relación educativa, interlocutor natural del docente y destinatario de la institución escolar, no ha llegado a constituir un campo de estudio por derecho propio como sí ha sucedido con los maestros, el currículum o la escuela como institución” (Granja, 1992: 1, cit. en Carvajal et al., 1993: 8).

De allí que los autores del estado del arte de las investigaciones realizadas durante el periodo 1982-1992, declaren que aún era escaso el número de publicaciones que abordaran al estudiante como campo de estudio. A esto se agrega que las investigaciones que existían se referían en su mayoría a estudiantes de educación media superior y superior del Valle de México (Carvajal et al., 1993). Pese a esas limitaciones, se organizó la información en cuatro campos temáticos:

- 1) Trabajos que versan sobre el origen y condición social del alumno
- 2) El alumno como sujeto socio-político y participante en movimientos estudiantiles
- 3) Las expectativas y percepciones de los estudiantes en tanto sujeto escolar
- 4) Los diferentes perfiles relacionados con la escolaridad (el perfil ideal, esperado o real relacionado con la matrícula o la institución educativa, el perfil educativo planteado a partir del currículum, etcétera)

De este listado se identifica que el campo temático 3 es el que más se aproxima al objeto de esta investigación. En principio, aclara lo siguiente: “qué espera un sujeto de otro, de sí mismo, o de una situación antes de encontrarse

con él o con ella, constituye, a grandes rasgos, lo que en este apartado se entiende por expectativas. [...] la manera en que los estudiantes reciben, interpretan y se representan esas expectativas [...]” conforman sus percepciones (Carvajal et al., 1993: 21).

De las publicaciones analizadas, se encontró que sólo dos se refieren a los estudiantes de educación media superior, una acerca del CCH y otra de estudiantes del Colegio de Bachilleres. Ambas coinciden en que las expectativas de los jóvenes se enfocan a considerar a la educación como una vía de ascenso social. Pero no se aborda la cuestión de la evaluación de aprendizajes, ya que no fue ése su objeto de estudio. De esta revisión interesa la siguiente consideración que hacen los autores del estado del arte de la década de los ochenta: “si bien los alumnos transitan por la escuela, son a la vez un elemento fundamental y constitutivo de ésta, por lo que conocer sus expectativas, percepciones y sentires puede permitir reconsiderar lo que, desde otros sujetos y elementos conforma el proceso educativo para mejorarlo” (Carvajal et al., 1993: 24).

Bajo este antecedente promisorio, se revisaron los estados del conocimiento de la investigación educativa mexicana durante el periodo 1992-2002: en primer término la del campo de las *Políticas públicas en el área de la Educación Media Superior*, a cargo de Margarita Zorrilla Fierro y Lorenza Villa Lever (2003), lo que permitió tener una perspectiva más amplia y abarcadora del contexto de este nivel educativo en México, que contribuyó a sustentar el capítulo I de esta tesis.

Después se hizo una revisión del estado del conocimiento relativo al campo *La investigación curricular en México: la década de los noventa*, cuyo coordinador fue Ángel Díaz Barriga (2004). Esta exploración hizo posible comprender mejor las características curriculares del plan de estudios del SBGDF, cuya descripción se realiza en el siguiente apartado de este capítulo.

Tras la lectura del estado del conocimiento denominado *Sujetos, actores y procesos de formación*, coordinado por Patricia Ducoing Watty se encontraron en el Volumen 8, en la parte II del tomo II, titulado “La investigación sobre alumnos en

México: recuento de una década (1992-2002)”, coordinado por Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Ramos (2005), estudios cercanos a la presente investigación.

En este campo, las investigadoras distinguieron cinco subcampos:

- 1) Características socioeconómicas, familiares y académicas de los alumnos
- 2) Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil
- 3) Posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar
- 4) Elección de carrera, formación profesional y mercado de trabajo
- 5) Intereses y problemas de los alumnos

De este listado, se encontró que el subcampo 3 contiene investigaciones similares a lo que se sostiene en esta tesis, esto es, en cuanto a la forma en que los estudiantes significan sus experiencias escolares en relación al trabajo académico.

También como fruto de esta revisión, en esta tesis se adoptó la denominación «estudiante» para los educandos de la preparatoria “Salvador Allende”, pues como señalan Guzmán y Saucedo (2005), el vocablo «alumno» se emplea más para los escolares de educación básica y secundaria, y el término «estudiante», para quienes cursan estudios de educación media superior y superior.

La característica principal de las investigaciones ubicadas en el subcampo *Posturas y actitudes de los alumnos frente al conocimiento y al trabajo escolar*, es que analizan “la situación de los alumnos sobre cuestiones de tipo académico y de su forma de implicarse o participar en el trabajo escolar” (Guzmán y Saucedo, 2005: 719). Se encontró que los temas de las investigaciones realizadas en el nivel medio superior se refieren a la deserción y a la reprobación entre los estudiantes; al rendimiento escolar; a factores psíquicos que influyen en el

desarrollo personal y académico. Se habla también de la integración a la escuela, en la que influye el género del estudiante; asimismo, hay investigaciones sobre la evaluación del desempeño docente. Sobre la evaluación de aprendizajes ninguno de los estudios reseñados aborda este tema de manera específica. La atención está más centrada en los aspectos mencionados que de igual manera son valiosos.

A partir de este escrutinio, se infiere que una de las pocas instituciones con una forma de evaluación dicotómica que se supone predominantemente cualitativa, pero que recurre al empleo de una calificación al final del proceso escolar es el SBGDF. Es pertinente mencionar ahora los aspectos curriculares de esta institución educativa.

2.5 Modelos curriculares existentes dentro del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal

En el desarrollo de esta investigación es necesario observar cuáles son las características curriculares del SBGDF, para conocer cuál es la noción de evaluación del aprendizaje que subyace en el mismo. Para ello es preciso analizar la configuración del currículum formal de este modelo educativo.

2.5.1 El desarrollo curricular en el Proyecto educativo del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal

Dentro del estado del conocimiento *La investigación curricular en México: la década de los noventa*, se encontró en el Volumen 5 de la colección *La investigación educativa en México 1992-2002*, coordinado por Ángel Díaz Barriga, en el capítulo 2 llamado “Desarrollo del currículo”, coordinado por Frida Díaz Barriga y Elisa Lugo, que este campo está “orientado al diseño y operación de modelos y proyectos curriculares” (Díaz y Lugo, 2004: 63), en el que se incluyen estudios referidos a la elaboración y organización de planes y programas de estudio de distintos niveles educativos, contenidos curriculares innovadores. Asimismo, las investigadoras consideraron que la noción de desarrollo curricular “abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción” (Díaz y Lugo, 2004:

63); es decir, se incluyeron también las diversos procesos y prácticas efectuadas por los actores que participan en contextos educativos de los distintos niveles escolares.

Para la presente investigación fue primordial hacer esta revisión pues permitió tener claridad acerca del panorama existente en el diseño y planeación curricular en el periodo entre 1992 y 2002, previo a la apertura de las preparatorias del Gobierno del DF, y que se incorporaron algunos conceptos en el plan y programas de estudio de esas escuelas. Por eso se incluyeron algunas de las categorías empleadas por Díaz y Lugo (2004). Una de ellas es la de modelo, entendido como:

una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en ese caso en el ámbito del currículo) que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como un *ejemplo para imitar o reproducir por lo que, aparte de describir, es prescriptivo* [cursivas mías]. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificado en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto (Díaz y Lugo, 2004: 64).

Interesa recuperar esta categoría, pues como podrá verse en el capítulo IV, los egresados y docentes de la preparatoria “Salvador Allende” se refieren constantemente a las características del «modelo», denominación que condensa rasgos específicos del currículo formal y vivido por ellos dentro de dicha institución. Se remarcó en la cita la acepción de modelo que se refiere a éste como un ejemplo a seguir, que describe y al mismo tiempo prescribe. En otras palabras, esto significa que un modelo es una representación teórica de lo que puede y debe ser, en este caso en el ámbito educativo.

Bajo esa perspectiva, en los modelos que predominaron en los estudios analizados se habló de innovación, término que “fue asociado con el diseño y aplicación de nuevos modelos curriculares y con la puesta en marcha de nuevos prototipos y estrategias metodológicas en la enseñanza con la intención de atender a las demandas que debía afrontar la educación en una sociedad globalizada” (Díaz y Lugo, 2004: 68).

Díaz y Lugo mencionan que los modelos y propuestas fueron las siguientes:

- a) La educación basada en competencias.
- b) El currículo flexible.
- c) El currículo basado en el constructivismo psicopedagógico y los enfoques propios de la psicología cognitiva y sociocultural.
- d) La formación metacurricular orientada al desarrollo de habilidades cognitivas, del pensamiento, académicas, sociales, comunicativas o específicas de determinados dominios curriculares.
- e) El diseño del currículo enfocado a la integración teórico-práctica y a la formación profesional a través de la práctica, el servicio y la enseñanza situada o experiencial en escenarios reales.
- f) La enseñanza y el diseño de programas curriculares centrados en los enfoque de solución de problemas o aprendizaje basado en problemas (ABP) y en el análisis de casos, particularmente en disciplinas como matemáticas, medicina, arquitectura y física.
- g) La incorporación de nuevas temáticas o ámbitos de conocimiento al desarrollo de proyectos curriculares, en particular, los denominados temas o ejes transversales del currículo, tales como educación ambiental, derechos humanos, educación en valores, civismo y ética, educación y género, internacionalización del currículo, currículo y nuevas tecnologías.
- h) La formación interdisciplinaria y multidisciplinaria.
- i) Los enfoques administrativos de planeación estratégica, análisis institucional o de calidad total y excelencia aplicados al desarrollo y evaluación del currículo.

De estos puntos, se enfatiza lo que las autoras señalan en relación a la flexibilidad curricular; es decir, que ésta se refiere a que en su implementación subsisten dos perspectivas: la académica y la administrativa. La primera indica

una mayor apertura de la oferta académica y organización de los estudios hacia el estudiante y de manera limitada para el docente; la segunda se refiere a lo que la institución hace posible en cuanto al aprovechamiento de sus recursos.

En el Proyecto Educativo del SBGDF se dice que la estructuración de éste implica una “flexibilidad metodológica (entendida como la posibilidad de construcción en y desde el propio avance del proceso educativo) que permite visualizarlo como un proceso en construcción permanente... [lo que] ha posibilitado el desarrollo de prácticas educativas y docentes innovadoras” (IEMS-GDF, 2006: 7-8). Pese a la declaración anterior, no se explicita cuáles son esas acciones educativas innovadoras ni el sustento pedagógico que permita entender la planeación, diseño, operación y el impacto de dichas prácticas en el proceso de construcción de ese modelo educativo.

Uno de los rasgos que distingue al plan de estudios del SBGDF –detalla el mismo documento- es la flexibilidad académica y administrativa para los procesos de enseñanza y aprendizaje y en el egreso, ya que se permite a los estudiantes “concluir los estudios de bachillerato en un periodo mayor a tres años, de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje de cada estudiante” (IEMS-GDF, 2006: 10). Sin embargo, el lapso que se otorga a los estudiantes que no concluyen sus estudios en tres años es un año y medio más, por lo que sería interesante conocer si en otras instituciones de bachillerato cuentan con un periodo menor o igual a éste para el egreso de sus estudiantes. Fuera de esta consideración, no se encuentra otro rasgo distintivo de la flexibilidad del plan de estudios de esta institución a partir de lo que se declara de manera explícita en el documento de referencia, por lo que parece arriesgado atribuir la cualidad de flexibilidad al currículo del SBGDF sólo por la característica del margen de tiempo otorgado a los estudiantes para concluir con sus estudios.

En la búsqueda de otros rasgos que caractericen la flexibilidad en el plan de estudios del SBGDF, es necesario mencionar los elementos descritos por las autoras del estado del conocimiento antes mencionado (Díaz y Lugo, 2004):

las propuestas de diseño bajo la lógica de la flexibilidad curricular plantean, como base para su puesta en marcha, elementos básicos en el diseño de las propuestas como los siguientes:

- a) La instrumentación del sistema de créditos.
- b) La organización de las estructuras curriculares en niveles de formación definidos.
- c) El romper o eliminar la seriación entre cursos.
- d) El incremento de los cursos optativos reales para la elección de acuerdo con los intereses del alumno.
- e) La incorporación de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que pretendan ser innovadoras.
- f) En algunos casos, la incorporación de las tutorías académicas y los debidos ajustes a la normatividad para propiciar la movilidad académica de alumnos y docentes (Díaz y Lugo, 2004: 69).

De los elementos enlistados, los marcados con los incisos c) y f) corresponden a peculiaridades propias del currículo del SBGDF, pues, como se menciona en el capítulo I de esta tesis, las asignaturas del plan de estudios no están seriadas, por lo que un estudiante que «no cubre», por ejemplo, matemáticas I, puede inscribirse en matemáticas II y en las subsecuentes, aun sin haber aprobado la primera o alguna otra.

La otra particularidad, la tutoría académica, constituye uno de los –así denominados por la institución- espacios de trabajo académico. La tutoría es una de las actividades principales del profesor, de allí que en el SBGDF se le reconozca como Docente-Tutor-Investigador (DTI). La atención que éste debe proporcionar al estudiante ha de ser personalizada, y tiene el propósito, como señala la página electrónica del IEMS, de...

prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar. Para ello, en el trabajo de tutoría, el docente orienta a cada estudiante en el desarrollo del proceso de aprendizaje, resuelve sus dudas y fortalece los conocimientos relacionados con la asignatura. En el IEMSDF esta labor es llamada “asesoría académica”. El docente da un seguimiento más amplio a aproximadamente 15 estudiantes asignados. Esto consiste en identificar sus necesidades y situaciones particulares relativas a factores sociales, económicos, culturales, emocionales, psicológicos, físicos, etc. (IEMS, 2011).

Más adelante veremos cómo resignifican los docentes y los egresados de la preparatoria “Salvador Allende” esta práctica educativa de la tutoría, en la que los

profesores mencionan que no cuentan con una formación específica para identificar la problemática que puede aquejar a los estudiantes en los rubros antes citados.

Por esa razón, coincido con Díaz y Lugo (2004) cuando advierten que existen ventajas y desventajas en la flexibilidad curricular. Entre las ventajas señalan que se propicia una formación integral que requiere una participación activa y comprometida por parte del estudiante; además, el uso racional de los recursos docentes y tecnológicos; así como la posibilidad de establecer vínculos entre instituciones educativas y laborales. Las desventajas pueden ser: “la confusión de los estudiantes si no se cuenta con el asesoramiento adecuado y el personal docente capacitado dentro del modelo, aunado a las importantes transformaciones administrativas que requiere” (Díaz y Lugo, 2004: 77).

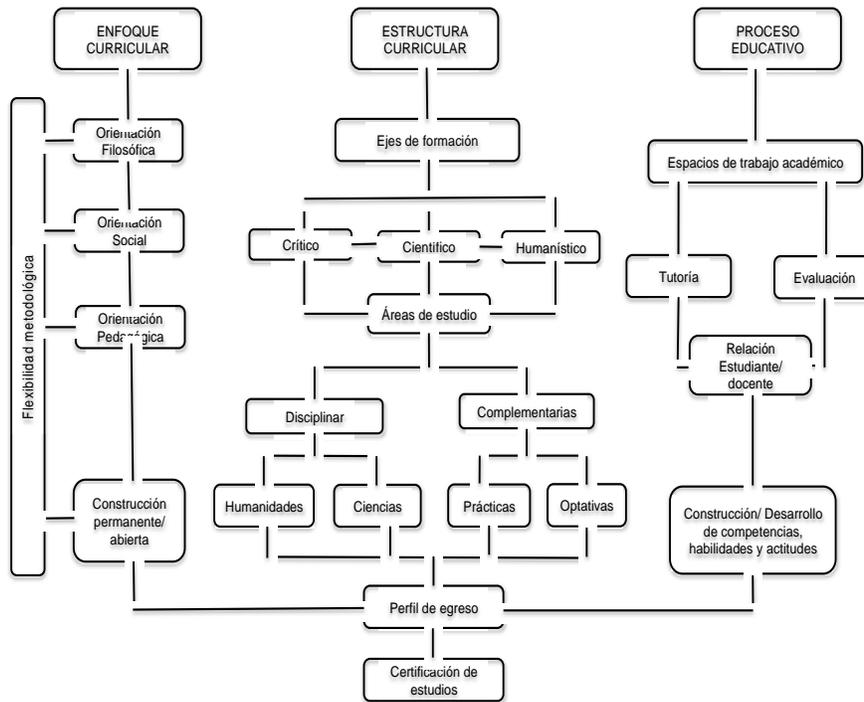
2.5.2 Características del Plan y programas de estudio del SBGDF: enfoque y estructura curricular

En términos generales es posible apreciar que en el diseño curricular del SBGDF se incorporaron aspectos que en el momento de su creación, año 2000, eran propuestas conceptuales y metodológicas que empezaban a efectuarse en distintas instituciones de todos los niveles educativos, en particular en educación superior. En ese tiempo, en el nivel bachillerato aún no existían las modificaciones que se dieron unos años después, entre ellas la Reforma Integral en la Educación Media Superior (RIEMS) de la que se describieron algunos rasgos en el capítulo I y que incorpora en su discurso la inclusión de competencias en el rediseño curricular de varias instituciones de educación media superior.

Es posible afirmar, a partir de lo que hasta ahora se ha expuesto, que el plan y los programas de estudio de las preparatorias del GDF surgieron en un contexto favorable para incorporar los avances curriculares del momento. Junto a los elementos antes descritos acerca de la flexibilidad curricular, es imprescindible analizar con mayor atención algunos otros aspectos del currículo del SBGDF, en particular aquéllos relacionados con la evaluación de aprendizajes.

Por lo anterior, en la Figura 3 se reproduce un esquema que representa los elementos que el denominado Proyecto Educativo del SBGDF formula para la formación, egreso y certificación de estudios de sus estudiantes.

Figura 3 Elementos Curriculares del Proyecto Educativo del SBGDF



Fuente: Proyecto Educativo SBGDF (IEMS, 2006b)

En esta figura puede observarse que la evaluación forma parte del proceso educativo, junto con la tutoría, en el marco de los espacios de trabajo académico de la relación entre profesor y estudiante. De ahí que sea primordial realizar esta aproximación conceptual a la interacción entre los actores de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a las implicaciones que la evaluación confiere a esos sujetos.

Enfoque curricular

Uno de fundamentos del plan de estudios del SBGDF se refiere al enfoque curricular, cuya orientación se divide en cuatro apartados que son:

1. Orientación filosófica: aquí se otorga un papel relevante al saber vivir y al saber convivir en el que han de desenvolverse los estudiantes. En una realidad cambiante –menciona el documento- el sujeto debe asumirse de manera responsable de sí mismo, tener la capacidad para participar de un modo activo en una comunidad, al saber encontrar respuestas a los problemas y plantear alternativas de intervención. Se busca que se desarrollen actitudes tales como: la imaginación, intuición, creatividad, sentido del humor y empatía hacia los demás (IEMS, 2006b).
2. La orientación social: se define que la educación tiene un papel social, por lo que ha de colaborar en la eliminación de las desigualdades al “propiciar la reinserción del sujeto en lo social y en lo colectivo mediante la diversificación de la esfera de las opciones” (IEMS, 2006b: 14); a formar a un sujeto que no sea individualista; a construir identidades situadas en una realidad diversa.
3. Orientación pedagógica: tiene como base la flexibilidad, que, afirma, “permite el desarrollo de diversos procesos, propicia la participación de los actores involucrados” (IEMS, 2006: 17) a fin de que éstos propongan opciones a los procesos, aunque no se aclara cuáles son o pueden ser esos procesos. Habla también de recuperar tradiciones educativas valiosas, sin mencionar cuáles serían éstas. Desde esta perspectiva, la estructura curricular del Proyecto Educativo del SBGDF se encuentra definida por tres ejes de formación:
 - La formación crítica
 - La formación humanística
 - La formación científica

4. Proyecto educativo abierto: en este eje se alude a la flexibilidad en la que –afirman- se sustenta el Proyecto Educativo, en el que se espera que los docentes participen en su construcción permanente, con el fin de enriquecer sus propias prácticas y los ámbitos que constituyen al modelo educativo. En este aspecto se omite señalar cuáles son los mecanismos con los que, además de los profesores, los estudiantes puedan participar en la reflexión de sus experiencias educativas, y la forma como se realizaría el proceso de mejora de las prácticas que se realizan dentro de la institución. A su favor puede aducirse que, por ser un modelo educativo innovador y de reciente creación, todo estaba por hacer. Así lo expusieron algunos participantes en la planeación y el diseño de este modelo educativo, cuyos testimonios se presentan en el último capítulo de esta tesis.

Enseguida se mencionarán otros aspectos propios de los espacios de trabajo académico, las áreas de estudio y de la conceptualización de la evaluación del aprendizaje que compone el Proyecto Educativo del SBGDF.

Estructura curricular

Los espacios de trabajo académico están conformados por el trabajo grupal y la tutoría. De la tutoría se habló antes en otro apartado, por lo que sólo se aludirá al trabajo grupal. Éste se realiza en sesiones de una hora u hora y media, con un grupo de aproximadamente 25 estudiantes.

Aunque se menciona que en el proceso de aprendizaje el papel de estudiante es central –acorde con los planteamientos curriculares contemporáneos antes referidos-, la participación de éste parece estar delimitada a tener “la oportunidad de hacer preguntas con respecto a los asuntos que expone el docente, quien las aborda en la medida en que juzgue que pueden ser de interés general” (IEMS-GDF, 2006: 37).

En cuanto al docente, se dice que su función “no es la de simple transmisor de los conocimientos, sino más bien la de constituir un ejemplo intelectual y moral para los estudiantes y la de transmitir experiencias que hacen más expedito el

proceso de aprendizaje” (IEMS, 2006b: 37). A lo anterior se agrega que ha de registrar la asistencia de los estudiantes a las actividades de trabajo académico, ya sea en el aula, en los laboratorios, a las horas de estudio o a la tutoría.

No parece existir una elucidación acerca de la forma como el estudiante puede participar de una manera más activa en la construcción de sus conocimientos, más allá de plantear sus dudas en el aula o resolverlas en la asesoría académica. En la relación que se establece entre el docente y el estudiante dirigidos hacia la formación educativa de este último no se explicita el papel que juega el profesor al propiciar en el estudiante el desarrollo de procesos cognitivos complejos mediante sus estrategias de enseñanza, ni la relevancia de las estrategias de aprendizaje que el estudiante ha de elaborar para ser capaz de buscar, seleccionar, analizar y procesar información que transforme en conocimientos valiosos para sí mismo, en el contexto en el que se desenvuelve.

De igual modo, al señalar que el docente ha de ser un ejemplo intelectual y moral para el estudiante, considero que sería más preciso hablar de un profesional de la educación, de quien se espera actúe de manera ética, y que sea consciente de su responsabilidad social.

En relación a la evaluación de aprendizajes, el documento referido lo puntualiza como “un elemento fundamental para la retroalimentación del proceso de aprendizaje, de forma que el estudiante dé cuenta qué sabe y qué ignora” (IEMS, 2006b: 41). También menciona que con esta evaluación se persigue que el docente revise y mejore sus estrategias de enseñanza. De igual modo, se habla que esta evaluación posee tres dimensiones: la diagnóstica, formativa y compendiada.

“El objetivo de la evaluación diagnóstica es brindar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que han desarrollado los estudiantes hasta antes del inicio de cada ciclo, en función de los saberes que deben desarrollar en las asignaturas que cursan” (IEMS, 2006b: 41-42). Con base en este objetivo, los docentes podrían elaborar la planeación de su curso, así como de estrategias de enseñanza, de acuerdo a los resultados obtenidos en ella.

Existe “una evaluación diagnóstica institucional que permite sistematizar y conocer los resultados tanto individuales como grupales de manera ágil” (IEMS, 2006b: 42).

Este hecho es interesante porque, según lo que mencionan los docentes entrevistados de la preparatoria “Salvador Allende”, la evaluación diagnóstica institucional ha sido insuficiente en algunos casos, o bien carece de elementos didácticos que les permitan planear su curso y diseñar estrategias.

En cuanto a la evaluación formativa, “su propósito es que el docente brinde seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes. Por lo tanto, en el momento de la evaluación tiene menos sentido la valoración del resultado en sí mismo y adquiere mayor relevancia comprender qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende” (IEMS-GDF, 2006: 42). Cabe precisar que dentro del Proyecto Educativo se menciona que existe una formación educativa en competencias, sin que se precise qué se entiende con dicho concepto. Aunque enuncia la observación, por parte del docente, de los aprendizajes logrados por el estudiante, tomando en cuenta los aprendizajes previos detectados mediante la evaluación diagnóstica, los conocimientos de la disciplina en cuestión; así como las habilidades que ha desarrollado y la actitud que muestra en su desenvolvimiento en los distintos espacios de trabajo académico, no hay una conceptualización clara acerca de las competencias, ni de la manera como éstas se articulan en el Plan de Estudios del SBGDF. Si no se tiene claridad conceptual en relación a qué es una competencia, sus características, y lo que esto demanda en la formación del estudiante y del docente, quizá sea menos probable que se identifiquen las polémicas suscitadas en torno a este tema, con posturas que la defienden y otras que son adversas.

En este contexto, se menciona a las competencias como sinónimo de conocimientos, de habilidades y de actitudes, sin precisar la relación que se establece entre esos componentes del aprendizaje. Es oportuno, entonces, atraer la atención a este punto donde, sin afirmar que el desarrollo del currículo del SBGDF esté fundamentado en la educación basada en competencias, puede

notarse que es una muestra de la influencia que tuvo el discurso educativo en boga en el momento en que se elaboró ese Proyecto Educativo. Esto ejemplifica lo que señalan Díaz y Lugo en relación a los estudios efectuados en otras instituciones educativas, que de manera explícita tuvieron como sustento el diseño curricular basado en competencias, y es que “no hay una acepción unificada de lo que se entiende por competencia” (Díaz y Lugo, 2004: 72).

En cuanto a la evaluación identificada como sumativa, y que en el SBGDF se denomina compendiada, se menciona que al término de cada semestre, ésta tiene como propósito...

recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus competencias, a través de la cual se realiza un análisis y se emite una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no los aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas subsecuentes (IEMS, 2006: 43).

Por lo tanto, –precisa el documento- evaluar de forma compendiada el aprendizaje de los estudiantes “representa la valoración del proceso de aprendizaje y no un juicio de valor sobre la parte final de dicho proceso” (IEMS, 2006: 43). Dicha evaluación se integra con la información obtenida en la evaluación diagnóstica, así como también con la ponderación del desarrollo cognitivo que haya tenido el estudiante en su aprendizaje de acuerdo al perfil de egreso de la asignatura, que le permita construir nuevos aprendizajes. Si esta valoración es favorable...

la representación gráfica de la evaluación –que no es lo mismo que la evaluación que realiza el docente- da cuenta de la cobertura de la asignatura, misma que se asienta en el sistema de evaluación compendiada. En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta, y se asienta la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar de manera suficiente el perfil de egreso de la asignatura. Estas acciones pueden ser, por ejemplo, el estudio individual o en algún taller de uno o varios temas o bien, cursar nuevamente la asignatura en el siguiente periodo semestral (IEMS, 2006: 44).

Sin embargo, la evaluación cualitativa no se limita a la emisión de una letra que indique si el estudiante avanzó o no, sino que implica concebir que existen tipos y niveles de aprendizaje, y que éstos –desde una perspectiva constructivista

del conocimiento- no son los mismos para todos ni se logran del mismo modo. Implica, también, que el estudiante sea capaz de valorar qué aprendió, cómo lo aprendió y si lo aprendido puede aplicarlo en contextos diferentes al ámbito escolar. Esto es, en otras palabras, que el educando pueda autoevaluar su desempeño y asumir cuáles fueron sus aciertos tanto como sus áreas de oportunidad.

Asimismo, es en esta parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuados en el aula donde se ubica la confusión entre evaluación y calificación de la que se habló en el apartado 2.2 de este capítulo. Aun bajo el supuesto de que las acciones docentes y de los estudiantes se realizaran conforme lo que señala el documento mencionado, ha de reconocerse que la asignación de una nota –en este caso una letra (C o NC)- es un juicio de valor que emite el docente sobre el aprendizaje del estudiante, pero que rebasa lo que ocurre en los espacios académicos (para usar la terminología del SBGDF), pues tiene una trascendencia social. Esta consideración tiene dos connotaciones. Por un lado, parece que el docente sigue siendo la única figura autorizada para dictaminar si lo aprendido es válido o no. Al menos en lo citado en el documento, no se alude a que exista una mayor participación del estudiante en su propia evaluación, ni la de sus pares en un ejercicio de coevaluación que es, además, una acción propia de la evaluación cualitativa.

Por otro lado, lo que en el SBGDF se identifica como la representación simbólica de la evaluación, que tiene un sentido más profundo, pues implica una responsabilidad ética y social de quien emite dicha valoración. Como señala Perrenoud (en Katzkowicz, 2010):

tarde o temprano, evaluar es crear jerarquías de excelencia, en función de las cuales se decidirán el progreso en la trayectoria escolar [...], la orientación hacia distintas modalidades de estudio, la calificación para ingresar al mercado de trabajo y a menudo la obtención efectiva de empleo. (2010: 103)

Lo que se ha mencionado hasta el momento del Proyecto Educativo del SBGDF parece corresponder en términos generales, en el plano discursivo, con los atributos que ha de contener la evaluación formativa y sumativa en los

procesos de aprendizaje. Interesa ahora conocer cuáles son las acciones y prácticas educativas que tienen lugar bajo estos planteamientos conceptuales en la institución, de manera concreta en el plantel “Salvador Allende”, a través de los testimonios de los protagonistas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se efectúan en esa preparatoria del SBGDF.

Desde el punto de vista pedagógico, la evaluación es un componente del proceso enseñanza-aprendizaje. En particular desde la Didáctica, que se ocupa de cuestiones tales como el currículo, las estrategias, o los métodos. Sin embargo, se ha dado un lugar especial a la evaluación de tal forma que se ubica como el punto central de las acciones docentes, de ahí que se afirme que la evaluación también es enseñanza o que la evaluación es una actividad que educa (Salinas: 2002).

En tanto la evaluación es la emisión de un juicio de valor que tiene como finalidad la toma de decisiones, el docente no ha de perder de vista que el propósito de su labor profesional es lograr mejoras en el aprendizaje de los alumnos, a fin de que éstos desarrollen sus capacidades como individuos, en la constitución de su personalidad, en la adquisición de conocimientos y habilidades, así como en el fomento de las actitudes necesarias para saber convivir en la sociedad cambiante donde se encuentra. Como señala Morán (1994) “la evaluación no es un acto mediante el cual el profesor juzga a un alumno, sino un proceso a través del cual el profesor y el alumno aprecian en qué grado logró este último los aprendizajes que ambos perseguían” (Morán, 1994: 74-75). Esta conceptualización de la evaluación del aprendizaje muestra que la participación de la evaluación en los procesos formativos tiene como función la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, en tanto retroalimenta las prácticas del docente para el logro de mayores y mejores habilidades cognitivas en sus educandos.

A través de las aseveraciones anteriores, es posible afirmar que la evaluación de aprendizajes es un juicio de valor que no en todos los casos logra que el alumno asimile los aciertos y fallas de su propio proceso de aprendizaje, y que el docente tome decisiones a partir de dicha evaluación. Tal parece que la evaluación de aprendizajes se ha orientado a la cuantificación del aprendizaje, con

lo que se advierte que el paradigma del conductismo es aún vigente en las acciones evaluativas de las instituciones escolares.

En el discurso del SBGDF se alude de manera reiterada –aunque sin denominarla de ese modo- a la función pedagógica de la evaluación de aprendizajes. Lo que no se reconoce es que el proceso formativo del estudiante, donde se aplica una evaluación cualitativa basada en una escala binaria, parece estar desvinculada de la evaluación final, en la que se asienta un número que representa, al menos ante el propio estudiante, su familia y los demás participantes en el evento donde se realiza la exposición de su proyecto de investigación, como el único producto con el que se valoraron sus aprendizajes.

De allí la importancia de efectuar una investigación acerca de las experiencias vividas por los actores de esos procesos evaluativos en el contexto de la preparatoria “Salvador Allende”, mediante los elementos metodológicos que se exponen en el siguiente capítulo.

Capítulo III Construcción metodológica de la investigación

Todo comprender es comprenderse

Hegel

A fin de elucidar la manera como se realizó esta investigación, es preciso tener presente que esta indagación surge al haber reparado en que, en las preparatorias del Gobierno del D. F., no es claro el vínculo existente entre las evaluaciones emitidas durante cada semestre bajo un enfoque cualitativo de la evaluación, y la calificación numérica asentada al final del procedimiento de egreso para la certificación de estudios. Como señalan Knobel y Lanksheat (2001) “un problema empieza a evidenciarse [...] cuando algo acerca de la situación nos parece inusual, inesperado o discrepante, y en el que llegamos a pensar que hay algo que debe entenderse o descubrirse para explicar esta discrepancia o estado inesperado de cosas” (2001: 43). La pregunta que se formula para entender esta discordancia es: ¿Cuáles son los significados que egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo de la preparatoria “Salvador Allende” han construido en torno a los procesos evaluativos del aprendizaje?

Las respuestas a esta pregunta fundamental se vinculan con la búsqueda de las perspectivas teóricas que se encuentran inmersas en las formas de evaluar que se practican en la preparatoria “Salvador Allende”. En dichas respuestas también se aprecian las fortalezas y debilidades que egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo de la preparatoria “Salvador Allende” consideran en relación a la evaluación de aprendizajes de esta institución educativa.

En consecuencia, el objetivo general de esta investigación es analizar los procesos evaluativos desarrollados en la preparatoria “Salvador Allende” –que pertenece al SBGDF-, a través de los significados que los actores antes mencionados construyeron sobre las experiencias vividas al ser sujetos evaluados –en el caso de los egresados- o sujetos evaluadores, que son los docentes y diseñadores del modelo educativo. Con estas premisas, será posible hacer una

reflexión pedagógica sobre esos procesos evaluativos en la formación de los estudiantes de la escuela antes mencionada.

3.1 Enfoque de la investigación: algunos elementos de la fenomenología y la hermenéutica

En la construcción del objeto de estudio, se ubica que esta investigación se encuentra en la señalada por Erickson (1997) como interpretativa, pues “el interés de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte del investigador” (Erickson, 1997: 196). Esto significa que, en una investigación de corte cualitativo, sea necesario situar los acontecimientos y experiencias individuales en el contexto social en el que se realizan (LeCompte, 1995; Sandín, 2005).

Erickson (1997) apunta que “las preguntas centrales de la investigación interpretativa se refieren a aspectos relativos a opciones y significados humanos y, en ese sentido, atañen a la mejora de la práctica educativa” (1997: 203). La intención es particularizar cuáles son los significados que estudiantes, profesores y diseñadores del modelo educativo del SBGDF otorgan a los procesos evaluativos vividos en el contexto de la preparatoria “Salvador Allende”. En consecuencia, la tarea del investigador consiste en vincular esos significados con las circunstancias socioculturales en las que se desarrollan esas experiencias vividas, en un tiempo y un espacio específico.

En este sentido, se entiende a la investigación cualitativa como:

una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (Sandín, 2005: 123).

Los referentes metodológicos que sustentan esta investigación retoman algunos elementos de la fenomenología (Colomer, 2002, Husserl, 1990, Van Manen, 2003) y de la hermenéutica (Aguilar, 2008, Gadamer, 2005, Garagalza, 2002) para la interpretación y comprensión de los significados construidos por los actores mencionados.

La forma en que se realizó esta investigación se halla en el sentido que Taylor y Bogdan (1997) atribuyen a la perspectiva fenomenológica, al considerar que:

el fenomenólogo quiere *entender* los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es la que las personas perciben como importante. [...] El fenomenólogo busca comprensión por medio de métodos cualitativos [...] que generan datos descriptivos (1997: 16, cursivas en el original).

Dentro de la fenomenología se reconoce que un *hecho* es siempre singular y temporal; la conciencia de ese hecho será entonces la aparición de un «fenómeno», entendido éste como vivencia cuya “característica esencial más general es ser como ‘conciencia de’, ‘aparición de’ –DE [*sic*] las respectivas cosas, pensamientos (juicios, razones, consecuencias), de los planes, decisiones, esperanzas, etc” (Husserl, 1990: 280). A este carácter del ser se le denomina «intencionalidad» (Colomer, 2002: 373-376; Husserl, 1990: 280). Esto significa que la conciencia del ser se dirige hacia un objeto: “el giro fenomenológico de la mirada muestra que este estar dirigido es un rasgo esencial inmanente de las vivencias correspondientes; ellas son vivencias intencionales” (Husserl, 1990: 280). Esto quiere decir que las vivencias, dentro de la «actitud fenomenológica» (Husserl, 1990) se convierten en objetos que pueden explorarse en su diversidad, así como en su génesis como referencia-a, como un estar dirigido a... Por ello las vivencias son intencionales.

Para la fenomenología “[...] el ser de la cosa es esto mismo que aparece. El mundo de las cosas no es sino el correlato intencional de la conciencia. Todo su ser consiste en ser constituido” (Colomer, 2002: 388). Dentro de este enfoque, no se trata de buscar qué hay detrás del objeto de conocimiento, sino lo que aparece como tal. Por ello, para Husserl (en Colomer, 2002) el conocimiento no significa “el conocimiento de algo, sino conocimiento *en* un horizonte, *en* un conjunto global, *en* el mundo” (en Colomer, 2002: 394, cursivas en el original). En esta cita encontramos dos elementos fundamentales: el contexto, que es el conjunto global donde se inserta la otra parte: la presencia de otros. Por eso es que el hombre es

un yo que trasciende su subjetividad en un mundo común, al convertirse en la intersubjetividad con otros yo.

Así, el núcleo central de la filosofía husserliana...

es la estructura básica de la conciencia como relación a un objeto. Esta relación contiene naturalmente dos polos: de un lado está el yo como principio activo y dador del sentido. Del otro, el dato consciente como teniendo sentido para el yo. En una palabra: frente a la conciencia significante se da un objeto como significado. El conjunto de estos significados –lo cual no quiere decir precisamente su suma– constituye el mundo [...]. La conciencia es esencialmente intencional, es decir, conciencia *de*, abertura *a*, tensión *hacia*. El blanco hacia el cual se dirige el acto de conciencia se llama por parte del acto el sentido y por parte del objeto la esencia. Lo extraordinario del conocimiento humano radica precisamente en el hecho de que entre lo significado y el acto significador estén siempre presentes el mismo sentido y la misma esencia. [...] El sentido es la presencia misma de la esencia (Colomer, 2002: 401-405).

Esta cita alude a lo antes afirmado en el sentido de que toda conciencia es conciencia de algo, es un estar situado en el mundo. El sentido del acto de conciencia es hallar la esencia hacia dónde se dirige lo que Colomer (2002) señala como la «abertura *a*»; es decir, la construcción del sentido y de los significados que implica ese fenómeno.

Es necesario precisar que la comprensión de esos significados se realiza mediante la interpretación. Es decir, se orienta hacia la hermenéutica. La palabra griega *hermeneia* significa inicialmente «expresión» o «interpretación». Garagalza (2002) señala que la hermenéutica se ha entendido como arte-ciencia de la interpretación de textos. El texto es aquello que hay que descifrar; el intérprete realiza un proceso hermenéutico que consiste en buscar un sentido a ese texto a la vez que sitúa a éste en su contexto. Para comprender el texto resulta esencial esta contextualización. Paul Ricoeur (2002) ha ampliado la noción de texto que se maneja en la hermenéutica. No es sólo el texto escrito lo que le interesa a ésta, es también todo acto o creación significativa elaborada por el ser humano.

Otra raíz de la hermenéutica es la *phrónesis* que no es ni mera teoría basada en la demostración (*episteme*) ni pura técnica, si bien tiene con ésta en común el momento de la «aplicación», “no tratándose empero allí de la transposición mecánica de algo general y previamente dado a lo particular sino de

una interacción productiva (de un juego o un diálogo, podríamos decir)” (Garagalza, 2002: 7). Esto significa, en otras palabras, que “se requiere siempre del juicio prudencial del intérprete que ante las contradicciones entre los prejuicios y los nuevos significados descubiertos pondera qué deja de lo propio y qué retoma de lo ajeno” (Velasco, 2001: 160).

La hermenéutica le concede una importancia fundamental a la historia y a la tradición, tiene presente que nunca se parte de cero en el pensar, que hay una tradición en la que en todo momento está inscrito el pensar y el pensador. Lo anterior significa tener un sentido de la temporalidad y de la finitud por parte del ente que Heidegger denominó «ser-ahí». La hermenéutica es conciencia del tiempo, conciencia de la historicidad del ser y del lenguaje o discurso; pero también es asignadora de sentido, buscadora del sentido del ser y del lenguaje o discurso del ser humano.

Gadamer, en *Verdad y método* (1960/2005), formula una propuesta hermenéutica que asume el giro lingüístico; es decir, considera al lenguaje como eje de su reflexión, lo que implica por lo menos dos cosas: primera, que el bien y la verdad no son dados desde fuera sino contruidos; y segunda, que la racionalidad monológica es desplazada por la dialógica, es decir, los problemas centrales se tendrán que resolver vía consenso o disenso, pero siempre en conversación con otros.

Las creaciones humanas contienen un elemento significativo que surgió en un contexto y en un tiempo específico y debe ser reconocido por un lector o intérprete que pertenece a otro tiempo, a otra historia y a otro contexto. Esto implica que los fenómenos o expresiones humanas no están dados; es decir, su significado no es evidente, no se nos muestra ni se nos da en forma transparente a la comprensión. Hay un significado que está oculto y, en ese sentido, hay que interpretar.

En consecuencia, la hermenéutica formula la interrogante acerca de cómo se puede dar cuenta de un significado si éste ha sido subjetivamente producido y está mediado por la subjetividad del intérprete. Esto plantea varias cuestiones,

entre ellas la cuestión del diálogo y la cuestión de la historia, es decir, lo que se plantea es cómo puede tener lugar un diálogo entre texto e intérprete cuando este diálogo está mediado por la historia (Aguilar, 2008: 41). La tarea de la hermenéutica consiste en realizar la interpretación de los diversos textos creados a lo largo de la historia tras contemplar varios elementos. Entre ellos, de manera esencial, se encuentra el diálogo. El diálogo será posible en la medida que el intérprete sea capaz de abrirse al sentido del texto y del autor de ese texto. Al respecto dice Gadamer:

Desde esta perspectiva la filosofía hermenéutica se entiende, no como una posición absoluta, sino como un camino de experiencia. Consiste en que no se da un principio superior al de abrirse al diálogo. Pero esto significa siempre el posible derecho a reconocer de antemano la superioridad del interlocutor [...]. Me parece evidente que es ineludible el retorno al dialogo originario del hombre con el mundo (en Grondin, 2001: 50)

Pueden reconocerse los elementos presentes en el proceso hermenéutico: un autor, un texto y un intérprete. Ahora bien, para que sea posible el acto interpretativo se requiere ubicar el texto en su contexto, identificar un sentido defendible, no cualquier sentido arbitrario, para alcanzar una comprensión sensible a la historicidad del texto y la situación del hermeneuta. El acto interpretativo aspira a una comprensión del texto en un acontecimiento de sentido que, como dice Beuchot (2005), no se fije en un sentido unívoco, dogmático, pero tampoco se disperse en lo equívoco.

La hermenéutica conduce a una dimensión denominada «lingüisticidad» o referencia lingüística fundamental. El lenguaje, en sus diversas manifestaciones, no es un atributo más de los seres humanos, es una estructura universal para todos. Cuando el entendimiento parece imposible porque se hablan «lenguajes distintos», la tarea hermenéutica no ha terminado aún. Ahí se plantea ésta en su pleno sentido: como la tarea de encontrar un lenguaje común. Pero el lenguaje nunca es algo ya dado definitivamente. Es un lenguaje que juega entre los hablantes, que debe permitir el inicio de un entendimiento aunque las diversas «opiniones» se opongan frontalmente. Nunca se puede negar la posibilidad de entendimiento entre seres racionales (Grondin, 2001: 40-41).

Todo entendimiento es un problema lingüístico y su éxito o fracaso se produce a través del uso del lenguaje. Todos los fenómenos del entendimiento, de comprensión e incomprensión que forman el objeto de la hermenéutica constituyen un fenómeno del lenguaje. La comprensión tiene siempre un carácter lingüístico y siempre queda más y más por decir en la dirección iniciada por el lenguaje. Ahí se funda la verdad de la afirmación según la cual el lenguaje se desenvuelve en el elemento de la conversación. En este sentido, Gadamer (en Grondin, 2001) afirma:

Si el fenómeno del lenguaje no se contempla desde el fenómeno aislado, sino desde la totalidad de nuestra conducta en el mundo, que es a la vez un vivir en diálogo, se podrá comprender mejor por qué el fenómeno del lenguaje es tan enigmático, atractivo y opaco al mismo tiempo. Hablar es la acción de máximo auto-olvido que realizamos como seres racionales. El lenguaje posee una fuerza protectora y ocultadora, de forma que lo acontecido en él queda sustraído a la reflexión y permanece en cierto modo resguardado en el inconsciente. Una vez que se conoce la esencia desocultadora-ocultadora del lenguaje hay que franquear necesariamente las dimensiones de la lógica enunciativa y buscar los horizontes más amplios (Gadamer, en Grondin, 2001: 40-41).

De aquí se deriva que otra de las raíces de la hermenéutica es la noción de «diálogo»:

a la base de todo pensar hay (más o menos oculta o implícita) una dialéctica (o un «juego») de pregunta y respuesta que trasciende siempre lo propiamente dicho. Entender lo que alguien dice no será, pues, captar (abstractamente) su opinión personal-privada, sino reconstruir la pregunta a la que está respondiendo, una pregunta que ya no es meramente «privada» por cuanto que en ella está implicado también, y al menos, el intérprete" (Garagalza, 2002: 7).

El diálogo prácticamente es el corazón de la hermenéutica. Sin el diálogo no es posible asumir esta sensibilidad para la búsqueda de sentido. El diálogo o conversación –aquí se manejan como sinónimos ambos términos- consiste esencialmente en un intercambio de palabras y razones en los que hay un interés por escuchar al otro y comprenderlo para ponerse de acuerdo sobre algo. El diálogo no sólo es con otra persona concreta, sino que ya sea de forma oral o escrita, se realiza con la historia y con la tradición o, mejor dicho, con las diversas tradiciones que se entrelacen en algún tipo de relación. De modo específico este diálogo es con un texto o un autor. En el diálogo encuentra Gadamer que se da la

auténtica interpretación, porque en cada intervención dialógica se va corrigiendo y perfilando el sentido.

De acuerdo a lo dicho anteriormente, el modelo básico de cualquier consenso es el diálogo, la conversación. La conversación no es posible si uno de los interlocutores cree absolutamente que su afirmación es superior a las otras, hasta afirmar que posee un saber previo sobre los prejuicios que atenazan al otro. El consenso dialógico es imposible en un principio “si uno de los interlocutores no se libera realmente para la conversación” (Grondin, 2001: 83).

¿Es realmente posible el diálogo, o estamos inevitablemente condenados a permanecer en el monólogo? En este apartado se siguen muy de cerca los planteamientos de Mariflor Aguilar, la mexicana especialista en el pensamiento de Gadamer. Se cita un pasaje extenso que considero atinado para exponer lo que me interesa en este trabajo:

Tomar en cuenta la otra voz que me habla diferente de mi propia voz, supone algunas virtudes. El que toma en cuenta la alteridad debe estar dispuesto a escuchar en un sentido fuerte que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice. Estas tesis, que pertenecen al campo hermenéutico, conciben al diálogo auténtico dando todo su peso al tú, exigiendo dejar valer los puntos de vista del otro recogiendo el derecho objetivo que tiene de expresar su opinión. Por otra parte el saber escuchar es posible si se sabe preguntar adecuadamente. Sólo preguntamos cuando somos conscientes de que no sabemos. Así en el diálogo se deben reunir habla y escucha. ¿Cómo articularlos? ¿Cómo combinarlos? ¿Hay algún código de la buena conversación? ¿Qué esperamos del otro cuando hablamos con él? Desde luego esperamos que entre nosotros como hablantes y nuestro interlocutor se hablara con verdad, veracidad y rectitud y al mismo tiempo que cada interlocutor se asegure de ser entendido. ¿Cómo conseguir esto? Sería demasiado hablar de reglas del buen conversar pero se sugiere que se siga en la conversación la estructura de pregunta/respuesta, que no se interrumpa el discurso del otro para hablar al mismo tiempo que él; que no se ejerza la ventaja ni la represión sobre el interlocutor: no aplastarlo con argumentos sino escucharlo y sopesar sus opiniones aunque sean contrarias a las nuestras (Aguilar, 2008: 54-55).

Al interpretar se recupera el presente vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder. El diálogo vivo es el modelo hermenéutico de interpretación porque ésta busca reproducir la dinámica de pregunta y respuesta propia de los diálogos orales.

El diálogo no vale por el diálogo mismo, es un fin práctico lo que lo alienta. Con el diálogo se busca llegar a un acuerdo, a un consenso sobre aquello que esté en cuestión, o para decirlo con una fórmula fenomenológica: para ponerse de acuerdo los interlocutores sobre la cosa misma. El diálogo es un proceso, una marcha en busca de sentido y busca de comprensión. La capacidad de comprensión es así capacidad fundamental de la persona que caracteriza su convivencia con los demás y actúa especialmente por la vía del lenguaje y del diálogo. Nos dice la filósofa mexicana que...

Gadamer piensa las relaciones con el/la otro evitando dos formas del solipsismo: por un lado el solipsismo que supone la comprensión del otro mediante procesos de autoproyección, de empatía o de subsunción a los propios marcos conceptuales, pero también evita el solipsismo que está implicado en las tesis de la incomprensión del otro, es decir, tesis que plantean la imposibilidad de comprender al otro ya sea por tratarse de una alteridad radical o por mediar obstáculos infranqueables como las inevitables relaciones de poder (Aguilar, 2008: 19-20).

La reflexión hermenéutica implica que en toda comprensión de algo o de alguien se produce una autocrítica. El que comprende no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia. Esto va implicado en todo acto comprensivo y por eso el comprender contribuye siempre a perfeccionar la conciencia de la eficacia histórica.

No se puede soslayar que cuando existe un genuino diálogo hay un interés por la verdad. Es decir, la verdad no sería un aspecto accidental en un diálogo; se considera que los interlocutores quieren saber si algo es realmente como lo conciben o no. Intuitivamente puede reconocerse que el diálogo implica un ponerse de acuerdo con respecto a si algo es de cierto modo o es de otro modo. La concepción de verdad como correspondencia entre las representaciones mentales y las cosas, y la concepción que considera que la verdad es algo que se construye a partir de un acuerdo entre quienes integran una comunidad dialógica.

En la hermenéutica filosófica la racionalidad se concibe como eminentemente dialógica. Es una racionalidad parcial que la mente aislada de un contexto afirma que algo es el caso o algo es verdad. Se requiere de la

intervención de los otros y del ejercicio de la conversación para que adquiera realidad esta capacidad humana de justificar con razones y de manera crítica la verdad de algo. El pensamiento de Gadamer representa una propuesta explícita de racionalidad dialógica, es decir, no sólo es dialógica por partir del eje del lenguaje sino porque tematiza el diálogo en cuanto a tal y lo convierte en condición de posibilidad de racionalidad.

La alteridad y el diálogo se implican recíprocamente, diría incluso que cada una es condición necesaria y suficiente para que la otra adquiera realidad. En esta misma afirmación ya está presente la alteridad. Una referencia al otro que no es uno mismo. La alteridad nos remite a la otra voz, a la presencia del otro que nos interpela o demanda. Nuestro ser en el mundo nos muestra que siempre está el otro o los otros para preguntarnos o respondernos.

El fenómeno hermenéutico tiene la estructura de la conversación. Tiene razón Mariflor Aguilar al reflexionar que “Gadamer se sitúa en el difícil medio camino que apuesta por la posibilidad de acceder a la comprensión de la alteridad pero con la conciencia de la finitud, es decir, de la conciencia de que el otro no es transparente ni la comprensión puede ser completa” (Aguilar, 2008: 20). Aquí se ha sostenido que el modo efectivo del lenguaje es el diálogo y la hermenéutica como teoría de la comprensión y del consenso. La comprensión hermenéutica es acontecer porque no es propiamente una actividad del sujeto, sino el hacer de la cosa misma en el diálogo.

Observa Gadamer (en Grondin, 2001: 103):

La verdadera realidad de la comunicación humana consiste en que el diálogo no impone la opinión de uno contra la de otro, ni agrega la opinión de uno a la de otro a modo de suma. El diálogo transforma una y otra. Un diálogo logrado hace que ya no se pueda recaer en el disenso que lo puso en marcha. La coincidencia, que no es ya mi opinión ni la tuya, sino una interpretación común del mundo, permite la solidaridad moral y social.

Se puede afirmar entonces que la aprehensión del sentido y el significado de las experiencias vividas se efectúa en el contexto de otras experiencias humanas, de un mundo compartido con otros; de igual modo, implica que esa forma de construir la realidad se ubica en un espacio y en un tiempo determinado.

La manera como se hace inteligible esa realidad es mediante el lenguaje y el diálogo. Éste “marca las coordenadas de mi vida en la sociedad y llena esa vida de objetos significativos” (Berger y Luckmann, 2006: 37).

Por lo tanto, puede decirse de manera sintética que “la fenomenología [es] pura descripción de la experiencia vivida, y la hermenéutica [es la] interpretación de la experiencia mediante algún 'texto' o mediante alguna forma simbólica” (Van Manen, 2003: 43-44). Esto significa, desde esta postura metodológica, que ambas formas de abordar las vivencias del sujeto son compatibles y complementarias. En otras palabras, la fenomenología, por su parte, permite advertir el sentido de lo vivido; la hermenéutica, de su lado, “explicita este sentido en su concreto vivido” (Gilbert, 2003: 85).

Ambos enfoques metodológicos se inscriben dentro de las características de la investigación interpretativa, que se orienta a “comprender las situaciones desde la perspectiva de los participantes en cada situación” (Filstead, 2000: 63). Es conveniente en este punto mencionar a quiénes se considera como participantes de las experiencias evaluativas objeto de esta investigación.

3.2 La construcción de significados desde la experiencia de los actores del SBGDF

En esta investigación los egresados, tanto como los docentes y quienes participaron en el diseño e implementación de este modelo educativo, son informantes clave “llamados así porque poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema que se estudia [...]” (Rojas, 2008: 217).

Es por ello que se busca analizar las relaciones entre las experiencias de los egresados, descritas a través de sus respuestas (expresadas por escrito a través de cuestionarios, y en forma oral en las entrevistas) y los testimonios de docentes y diseñadores del modelo educativo en cuestión, en su papel como actores de un proceso educativo, en particular en relación a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. “Para el pensador cualitativo, la comprensión de la experiencia humana es una cuestión de cronología, más que de causas y efectos” (Stake, 2005: 44). Desde este enfoque, interesa indagar cuáles son los

sentidos y significados construidos por estos actores que se desenvuelven en una institución escolar.

Por lo antes expuesto, se consideró que en la selección de informantes se empleara el muestreo teórico, que consiste en “el potencial de cada ‘caso’ para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1987: 108), cuyo principio básico es “seleccionar casos o grupos de casos según criterios concretos acerca de su contenido en lugar de utilizar criterios metodológicos abstractos. Por ello es que en el muestreo teórico “el número real de casos estudiados es relativamente poco importante. Lo que es relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada” (Schwartz y Jacobs, 1979, en Vela, 2004: 84). Esto quiere decir que esta investigación establece como criterio metodológico el muestreo teórico, por lo que importa la relevancia de los casos (Flick, 2004), no su representatividad. En consecuencia, los informantes clave representan –a partir del relato que hacen de sus vivencias- puntos de vista válidos para la construcción del objeto de estudio. A continuación se presenta a los participantes que figuran como informantes clave en esta investigación: egresados y docentes de la preparatoria “Salvador Allende” y diseñadores del modelo educativo del SBGDF.

3.2.1 Egresados de la preparatoria “Salvador Allende”

Se destaca la importancia de la participación de los egresados de la preparatoria “Salvador Allende”, pues ellos vivieron la experiencia de ser estudiantes por tres o más años en ese plantel y, sobre todo, completaron el ciclo de estudios para lograr la acreditación de sus estudios, y con ello la certificación de sus estudios, mediante la realización y exposición de un proyecto de investigación denominado *Problema Eje*. Haber tenido esa vivencia les otorga elementos para dar respuestas a interrogantes específicas sobre lo que significaron para ellos los procesos de evaluación cualitativa/cuantitativa vividos en esa institución educativa.

Además, desde el momento en que se encuentran fuera de la institución, su percepción puede ser objetiva. En esa tesitura, Santos (1995) acentúa que las opiniones de quienes él llama “ex-alumnos de un Centro”, tras haber transcurrido algunos años de su experiencia educativa en esa institución, tienen la ventaja de evaluar...

elementos [...] que no tiene el individuo que está inmerso en la experiencia. Sabe si “aquello” sirvió para algo, si le permitió enfrentarse a los problemas [...] Además de estas ventajas se encierra la de una independencia más clara, más firme, más abierta. Ahora puede opinar sin ningún tipo de reticencias (1995: 30).

Otro argumento a favor de los egresados es su condición previa como estudiantes. En relación con lo que mencionan Guzmán y Saucedo (2007), en la investigación educativa es indispensable “conocer a los estudiantes, escucharlos, para recuperar su voz y su experiencia. En primer lugar, porque a ellos se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación como individuos escolarizados” (Guzmán y Saucedo, 2007: 7). Sobre ellos recaen las decisiones que toman políticos, diseñadores de planes y docentes, y la imagen que de los estudiantes tienen puede no corresponder con los sujetos reales.

En segundo lugar, señalan estas investigadoras, “el mundo de los estudiantes es un campo complejo. [...] No hay una visión integral de los estudiantes como sujetos diversos y con múltiples aristas en sus condiciones de vida dentro y fuera de la escuela” (Erickson y Shultz, 1996, en Guzmán y Saucedo: 2007: 8).

Para lograr el objetivo de la presente investigación que es analizar los procesos evaluativos desarrollados en la preparatoria “Salvador Allende” a través de los significados que distintos actores le otorgan a esas vivencias, fue preciso recuperar las experiencias y los sentidos que ellas y ellos les otorgaron como estudiantes en esa escuela, cómo significaron sus avances intelectuales, el concepto de sí mismos, las relaciones sociales que establecieron con sus compañeros y profesores, lo que significó haber concluido el bachillerato para su presente y su futuro.

En tercer lugar, Guzmán y Saucedo (2007) hablan de la existencia de culturas estudiantiles diversas, no sólo por las condiciones socioeconómicas de los propios estudiantes o por la gama de opciones que se les presentan “sino que dentro de una misma escuela es notable la variabilidad de experiencias a través de las cuales los estudiantes viven y dan sentido a su participación en el medio escolar” (Guzmán y Saucedo: 2007: 8). Las formas en que se relacionan con lo que encuentran en la escuela son múltiples, por lo que cabe preguntarse cómo lo hacen, y que las interrogantes que de esta situación surjan no se limiten a lo que la escuela les proporciona.

En cuarto lugar, “conocer a los estudiantes significa también abrir el conocimiento de la escuela a la dimensión de los actores” (Guzmán y Saucedo, 2007: 9). Conocer las razones que ellos tienen, sus motivos para decidir actuar de un determinada manera, el contexto en el que existen, forma parte de una comprensión integral de la institución escolar, así como de una reconceptualización de fenómenos como: la deserción escolar, el bajo rendimiento académico, el mal comportamiento estudiantil.

En quinto lugar, “conocer quiénes son los estudiantes supone aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de la vida cotidiana” (Guzmán y Saucedo, 2007: 9). Escuchar a los estudiantes puede ser una forma de comprenderlos, necesaria para los investigadores, pero no sólo atañe a éstos. Es básico que esas voces vivas y plurales sean escuchadas también por sus propios profesores y demás interesados en los procesos vividos en la institución escolar.

Aunado a lo anterior, se considera relevante lo expresado por Guzmán y Saucedo (2007) en cuanto a que al escuchar o preguntar a los estudiantes, quien lo hace se sitúa en una postura teórica y metodológica y pone en juego en ella el tipo de relación social existente entre él como sujeto que interroga y el sujeto que responde. A esto se suma que:

En realidad a lo que accedemos es a construcciones conceptuales diferentes desde las cuales se interpreta la voz o la palabra de los estudiantes. Lo importante

es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias (Guzmán y Saucedo, 2007: 9).

A partir de estas consideraciones que hacen las investigadoras Guzmán y Saucedo (2007), el enfoque que se establece para esta investigación participa, precisamente, en la interpretación y comprensión de los significados construidos por egresados de la preparatoria “Salvador Allende” en relación a los procesos evaluativos que se implementan en esa escuela.

Es importante mencionar que la identificación de los egresados se realizó del siguiente modo: en primer término, distinguí entre los 20 egresados que respondieron el cuestionario (que describo más adelante) al identificar con la primera letra su género (H o M); el primer dígito indica la generación a la que perteneció el estudiante (1, 2, 3... 9), y los dos dígitos siguientes indican un número consecutivo, de acuerdo a la generación (01, 02, 03... 20). Con los egresados a quienes entrevisté, se empleó una nomenclatura en la que la primera letra indica que fue entrevistado (E); la siguiente letra señala su género (H o M); el primer dígito la generación a la que perteneció el estudiante, y los siguientes dos dígitos aluden al orden en que fueron entrevistados.

Con estos egresados se efectuó una entrevista semi-estructurada en la que existieron preguntas previamente establecidas en una Guía, aunque la dinámica que se dio durante el proceso del diálogo con los jóvenes permitió que surgieran otras cuestiones que aquí se incluyen, ya que enriquecen el conocimiento del objeto de estudio. Estas entrevistas se realizaron en un lapso de aproximadamente dos meses.

En principio, la comunicación se estableció por correo electrónico con uno de ellos, EH101, quien respondió el cuestionario que se aplicó antes de las entrevistas, cuya descripción se encuentra en otro apartado de este capítulo. Sus respuestas fueron extensas. En éstas planteó algunas cuestiones que me pareció interesante que profundizara en una entrevista personal. Él concluyó, a la edad de 23 años, la licenciatura en Filosofía en la UAM, y acaba de ingresar a la maestría en esa área en la misma institución.

Después de esa primera entrevista, este egresado (EH101) me puso en contacto con otros dos egresados que no habían respondido el cuestionario (EM202 y EH403) y que, al igual que él, continuaban estudiando en una institución de educación superior.

EM202 es una egresada de 26 años que está a punto de concluir la licenciatura en Ciencia Política en la UAM, y también cursa algunas materias en la carrera de Filosofía e Historia de las ideas en la UACM. En su caso, consideré valioso el punto de vista de una mujer como ella, con sus conocimientos actuales.

Como los dos egresados anteriores estudian carreras del área humanístico-social, me pareció relevante el punto de vista de EH403, de 23 años, quien estudia la carrera de Ingeniería en Bioquímica en la UAM.

Al otro egresado, EH304, lo contacté mediante un profesor de la preparatoria, ya que este chico estudia la licenciatura en Pedagogía en la UNAM. EH304, de 25 años, también contestó el cuestionario por correo electrónico. Hizo algunos planteamientos que preferí abundar con él mediante la entrevista personal.

Para efectuar la búsqueda de los referentes empíricos, en un primer momento sólo había considerado indagar las experiencias de algunos egresados sobre los procesos evaluativos vividos en la Preparatoria "Salvador Allende". Al realizar el análisis descriptivo de los cuestionarios que se aplicaron antes de la entrevista y que guiaron la misma en varios sentidos, y durante el desarrollo de algunas de las entrevistas a egresados, juzgué pertinente escuchar también a los profesores pues su presencia fue manifiesta y reiterada tanto en los testimonios de los egresados que respondieron el cuestionario antes descrito, como de aquéllos a quienes entrevisté tiempo después. Y desde luego, también porque son ellos quienes aplican las políticas institucionales sobre la evaluación de los aprendizajes, y por las relaciones intersubjetivas que construyen con los estudiantes.

3.2.2 Docentes de la preparatoria “Salvador Allende”

Las entrevistas a los profesores se realizaron en un lapso de aproximadamente tres meses. En principio, se entabló la comunicación vía telefónica con el primero de ellos, y por medio de él contacté a los demás docentes que también laboran, al menos hasta ese momento, en la preparatoria “Salvador Allende”. En la presentación efectuada con ellos, se acordó el resguardo de sus nombres, por motivos de confidencialidad. Por ello, la manera como los identifico es, con la primera letra, su condición como docentes (D), la siguiente letra indica el género (H o M), y los dos dígitos siguientes un número asignado al orden en que fueron entrevistados (01, 02, 03...)

Uno de los docentes es DH01. Él es profesor de la materia de Física; estudió Ingeniería Mecánica Eléctrica. Cuenta con experiencia docente en escuelas de asesoría y capacitación laboral públicas y privadas de educación media superior (CONALEP) y superior (ENEP Aragón). Ha trabajado en la preparatoria “Salvador Allende” desde 2002 hasta la fecha.

DM02 es profesora de la materia de Lengua y Literatura; estudió Ciencias de la Comunicación. Es docente del Colegio de Bachilleres donde labora desde hace 14 años. Ha trabajado en la preparatoria “Salvador Allende” desde 2002 hasta la fecha.

DH03 es profesor de la materia de Filosofía; estudió la licenciatura en Psicología, la Maestría en Filosofía y el Doctorado en Ciencias Sociales. Cuenta con experiencia docente en escuelas públicas y privadas de educación media superior y superior. Ha trabajado en la preparatoria “Salvador Allende” desde 2003 hasta la fecha.

DM04 es profesora de la materia de Historia; estudió la licenciatura y la Maestría en Historia. Cuenta con experiencia docente en escuelas privadas de educación media superior. Ha trabajado en la preparatoria “Salvador Allende” desde 2007, y poco tiempo después de la entrevista solicitó cambiarse a otro plantel.

DH05 es profesor de la materia de Biología; estudió la licenciatura en Hidrobiología y la Maestría en Biología. Cuenta con experiencia docente en escuelas privadas de educación media superior. Ha trabajado en la preparatoria “Salvador Allende” desde 2003 hasta la fecha.

Como parte de la exploración acerca del surgimiento de los procedimientos de evaluación implementados en las preparatorias del GDF, tuve la oportunidad de entrevistar a dos personas⁴ que participaron –en distintos momentos y en la realización de diferentes funciones laborales- en la construcción del modelo educativo del SBGDF.

3.2.3 Otras voces: diseñadores del Modelo Educativo del SBGDF

La Mtra. en Pedagogía Eriberta Mendiola Andrade (a quien en adelante se identificará como EMA) laboró en la Subdirección Académica del IEMS en un periodo de 2003 a 2007 como Subdirectora de Evaluación y Certificación, y durante algunos meses desempeñó el cargo como Subdirectora de Coordinación del plantel “Salvador Allende”. En el lapso de tiempo que ella laboró en el IEMS le correspondió participar en la elaboración de la normativa del proceso de certificación de la que sería, en el 2004, la primera generación de egresados de la preparatoria Iztapalapa 1, que sería la base normativa que regularía ese proceso para las demás preparatorias.

El otro entrevistado, Ezequiel Flores Astibia (a quien en adelante se identificará como EFA), realizó estudios de licenciatura en Pedagogía. Él trabajó en la puesta en marcha de la preparatoria Iztapalapa 1 que es, como señalo en el capítulo I de esta tesis, el primer plantel de bachillerato a cargo del Gobierno del D. F. A partir de 1999, ha participado en distintas áreas que dieron como resultado la fundación del IEMS, organismo del que también se habla en el capítulo mencionado. EFA participó en la contratación de docentes en la primera etapa de la creación de las primeras 15 preparatorias del GDF, y también como colaborador en el diseño y desarrollo del plan de estudios del SBGDF. Ha fungido como Subdirector Técnico del IEMS, y como Subdirector de Coordinación del plantel en

⁴ Me refiero a estas personas por su nombre, ya que ambos amablemente así lo permitieron.

distintos planteles del mismo sistema. En el momento que fue entrevistado, él se desempeñaba como Subdirector de Coordinación del plantel “Salvador Allende”. A la fecha, 2011, labora en el área central del IEMS.

A fin de realizar un abordaje metodológico sistemático y riguroso en la investigación, se hizo una triangulación de fuentes entre el estado del arte de investigaciones realizadas sobre la educación media superior y sus egresados, los documentos oficiales del SBGDF, y los cuestionarios y entrevistas a egresados, así como las entrevistas a docentes de la preparatoria “Salvador Allende”, y a dos diseñadores del modelo educativo de dicha institución.

Como señala Stake (2005: 98): “con enfoques múltiples dentro de un único estudio, es probable que clarifiquemos o que anulemos algunas influencias externas. Cuando hablamos de métodos en los estudios de casos, nos referimos una vez más sobre todo a la observación, la entrevista y la revisión de documentos. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión”.

La forma de arribar a la descripción e interpretación de la experiencia vivida de estos informantes se hizo a través del lenguaje, tanto escrito como hablado, mediante la captación de información por medio de algunos instrumentos utilizados como parte de los métodos tanto cuantitativos como cualitativos: el cuestionario y la entrevista. Como afirman Cook y Reichardt (2000: 43), la utilización conjunta de distintos métodos, según lo exija la investigación, hace posible que sean complementarios.

3.3 Hallazgos de la investigación mediante cuestionarios y entrevistas

Con el propósito de tener una aproximación a los significados construidos por un número de egresados acerca de sus experiencias como estudiantes en la preparatoria “Salvador Allende”, se consideró que el empleo de un cuestionario permitiría explorar sus puntos de vista, en particular acerca de los procesos de evaluación que vivieron en esa institución educativa.

Este acercamiento cuantitativo facilitó la estructuración de algunos ejes que sustentaron las guías de las entrevistas que se realizaron posteriormente, así

como también hizo ver la necesidad de efectuar una mayor búsqueda de información teórica sobre la temática abordada.

En el cuestionario que se empleó como prueba piloto se formularon 20 preguntas cerradas y cuatro abiertas. Se admite que una desventaja de las preguntas cerradas es que restringen las posibles respuestas y que “ninguna de las categorías describe con exactitud lo que las personas tienen en mente, no siempre capturan lo que pasa por las cabezas de los sujetos” (Hernández et al., 1998). Sin embargo, hay coincidencia con Cook y Reichardt (2000), al señalar que el “hallazgo cuantitativo puede estimular una ulterior indagación cualitativa” (2000: 46).

La construcción de las preguntas del cuestionario se realizó bajo la consideración de los referentes conceptuales y metodológicos que sustentan la investigación, que permitieron, en el caso de los egresados, centrar la atención en sus vivencias en torno a la evaluación de sus aprendizajes. La interpretación de sus respuestas permitió comprender el significado que tuvo para ellos dicha evaluación, bajo la consideración conceptual (y que constituye uno de los supuestos de esta tesis) de que en la evaluación de aprendizajes están presentes dos funciones: la pedagógica y la social.

Ese cuestionario piloto fue enviado por correo electrónico en diciembre de 2009 a egresados y egresadas de esa preparatoria bajo un procedimiento en cascada, que consiste en dirigirlo a algunos de ellos y solicitarles, al mismo tiempo, que lo hicieran llegar a otros egresados y egresadas. Se empleó este recurso debido a que en la institución si bien existe un seguimiento de egresados, no fue posible tener acceso al mismo.

Las respuestas obtenidas en diez de esos cuestionarios piloto permitieron observar que algunas de las preguntas cerradas no eran relevantes para los objetivos de la investigación, por lo que se reformularon algunas de ellas y otras fueron eliminadas. Después de estas correcciones, el cuestionario definitivo (Anexo D) quedó estructurado en 14 preguntas cerradas y se mantuvieron las

mismas cuatro abiertas, puesto que ellas revelaron –desde el cuestionario piloto– una gran fecundidad interpretativa.

Tras la aplicación del cuestionario definitivo y el análisis descriptivo de los datos recabados se efectuaron entrevistas a algunos egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo, bajo la premisa de que el encuentro entre el investigador y los informantes estarían “dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987: 101). Aquí es importante recuperar la noción de diálogo, descrito antes en el enfoque de la hermenéutica.

En cuanto a la entrevista, se entendió a ésta como un diálogo que se establece entre dos o más personas, con un propósito definido en relación a un tema o cuestión específica: “Como ninguna otra técnica, la entrevista es capaz de aproximarse a la intimidad de la conducta social de los sujetos” (Sierra, 1998: 281-282). Zapata (2005) atribuye, asimismo, un carácter profesional tanto a la conversación que se desarrolla entre entrevistador y entrevistado, como al propósito que se persigue en la investigación cualitativa.

Sobre este intercambio dialógico, Arfuch (1995: 53-62) describe:

La entrevista [...] permite la expansión narrativa [...] donde el sujeto, a partir de relatos personales, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de objetivación de la propia experiencia”. [...] La experiencia como saber-hacer, como sabiduría de vida y conocimiento de sí, como símbolo de autoridad, como apertura a nuevos horizontes.

Se eligió este método debido a que las experiencias de los actores mencionados (egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo del SBGDF) no son accesibles de otra forma sino a través de la entrevista de corte cualitativo, que es afín a la postura teórico-metodológica construida en esta investigación. Como menciona Sierra (1998), este tipo de entrevista en la investigación social permite reconstruir hechos del pasado, así como esclarecer las experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de los propios actores sociales.

Brimo y Grawitz (en Vela, 2004) indican que las entrevistas cualitativas poseen dos dimensiones básicas: el grado de libertad y nivel de profundidad con que se efectúen. De ahí que se agrupen en tres tipos: las estructuradas, las semiestructuradas y las no estructuradas.

En la presente investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas, que se caracterizan por realizarse en una sola sesión, con preguntas preestablecidas enfocadas hacia un tema particular, aunque el entrevistado tuvo la libertad de profundizar en sus respuestas. Ruiz e Ispizúa (en Vela, 2004) recomiendan este tipo de entrevistas donde “la persona entrevistada sea un sujeto quien se sabe que intervino en una situación particular (...). En estos casos el entrevistador conoce de antemano, directa o indirectamente, la configuración de elementos, esquemas, procesos en los que se encuentra el entrevistado (...)” (2004: 77). Por ello se requiere que el entrevistador realice un “análisis previo sobre la situación a la que se enfrenta, y mediante el cual podrá descubrir, entre otras cosas, los bloqueos del entrevistado, la profundidad en la que se sitúan sus respuestas y distinguir la lógica y el simbolismo que dominan los tipos de reacciones del entrevistado en relación con el tema” (Vela, 2004: 77).

Es importante destacar que, por parte de la entrevistadora, existía un conocimiento previo tanto de los actores entrevistados como del funcionamiento operativo del SBGDF, por lo que los entrevistados externaron sus experiencias de manera fluida, sin que fuese necesario interrumpirlos, por ejemplo, para pedir que aclararan algún término que se utilice con una connotación específica dentro de esa institución.

Se empleó una guía de la entrevista (Anexo E para egresados, anexo F para docentes, y anexo G para diseñadores del modelo educativo del SBGDF), bajo la consideración de que ésta “se trata de una lista de tópicos temáticos y áreas generales, objeto necesario de interacción verbal que el entrevistador sistematiza con dos cometidos principales: reflexionar sobre el modo de flexión del habla que manifestará el entrevistado y, de paso, organizar los temas sobre los que se harán preguntas en la entrevista” (Sierra, 1998: 316). Esto permitió

organizar los tópicos relevantes en relación a la evaluación de aprendizajes, aunque también se abordaron otros aspectos del contexto institucional.

Con el propósito de centrar el tema de la entrevista, al inicio de cada una de éstas se mencionó al entrevistado el objetivo y el carácter confidencial de la misma. Aun cuando no se explicitó la duración que tendría este encuentro, el tiempo promedio fue entre 60 y 90 minutos.

El lugar donde se realizaron las entrevistas fue un restaurante que garantizó su realización en un mobiliario cómodo, ubicado en un área cercana a la preparatoria y con un fácil acceso, que presenta condiciones propicias para una mejor comunicación y también una mayor cercanía física. Sólo la entrevista a la Mtra. Eriberta Mendiola se llevó a cabo en su oficina, que es un espacio amplio, que permitió una encuentro conversacional amplio y profundo.

Todas las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción. En algunos momentos la entrevistadora se permitió hacer algunas anotaciones breves sobre puntos que sería necesario ampliar más mediante otras preguntas no contempladas en el guión, o lo que el mismo entrevistado resaltaba como un aspecto muy importante sobre el tema abordado. Este énfasis en ocasiones fue notorio por las inflexiones de su voz, o por el lenguaje corporal que manifestaba el entrevistado al expresar sus comentarios, o al describir algún acontecimiento, o su relación con otros pares, etcétera.

En la entrevista se planteo de manera inicial una pregunta que propiciara un ambiente de confianza, de tal modo que el desarrollo tuviera un tono más bien de conversación, sin que la entrevistadora perdiera de vista el objetivo del encuentro conversacional (Sierra, 1998).

Un aspecto que destacó en las entrevistas fue la emoción con la que los egresados se referían a algunos de sus profesores, con aprecio y reconocimiento, y también fue perceptible el interés por manifestar sus puntos de vista, dudas y hasta ciertas inconformidades con algunos aspectos de sus experiencias en la preparatoria.

En el caso de los profesores, prevaleció el interés por externar sus ideas, al comparar lo que han experimentado en su trayectoria docente en otras escuelas con lo que han vivido en la preparatoria “Salvador Allende”, o con sus propias vivencias como estudiantes.

Fue importante observar las reacciones corporales de los entrevistados, pues sobre todo sus expresiones faciales en varias ocasiones indicaron la relevancia del tópico que se trataba en ese momento, o bien un asomo de duda ante las afirmaciones expresadas, no como un cuestionamiento sino como la necesidad de abundar más en el punto.

De la misma manera, la modulación de la voz reveló en algunos momentos la seguridad, incertidumbre o la ansiedad, o bien la reflexión que hacía el entrevistado ante la pregunta que se le formulaba. Asimismo, reveló el placer o el disgusto que le provocaban algunos tópicos, o la descripción de ciertos hechos.

El contacto visual fue también un elementopreciado, ya que el mirar directamente a los ojos del entrevistado permite hacer ver el interés y la trascendencia de las respuestas emitidas por la persona. En esas circunstancias, la mirada fungió como una retroalimentación para el interlocutor. Para la entrevistadora, fue una señal que le hizo posible plantear otras preguntas o lograr, con esa mirada o con una ligera inclinación de la cabeza, una mayor empatía hacia el entrevistado.

Fue muy valioso contemplar el interés y la disposición anímica favorable de los interlocutores de este intercambio comunicativo para hablar de sus experiencias, como si quisieran ser escuchados desde hace tiempo acerca de la evaluación de aprendizajes, aunque también discurrieron sobre aspectos de la preparatoria y del IEMS que les provocan distintas apreciaciones.

Tras haber realizado entrevistas con varios informantes, deliberadamente diversos, se obtuvo una gama de puntos de vista acerca de la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”. En algún momento se advirtió que otras entrevistas no aportaban más información por lo que decidí concluir después de haber entrevistado a cuatro egresados, cinco docentes y dos

funcionarios, quienes participaron en el desarrollo curricular del modelo educativo del SBDF.

En el siguiente capítulo se presentan los testimonios de egresados y docentes de la preparatoria “Salvador Allende”, así como de diseñadores del modelo educativo del SBGDF, con el propósito de comprender los significados que estos actores construyeron sobre los procesos evaluativos, al ser evaluados bajo las formas antes descritas, en el caso de los egresados, o bien como sujetos evaluadores dentro de dicha institución.

Capítulo IV La evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”

No todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo que puede evaluarse cuenta

Albert Einstein

Al iniciar este capítulo es preciso mencionar que en el SBGDF se implementan dos tipos de evaluación. Éstos consisten en que, mientras semestre a semestre se evalúa de manera cualitativa con base en una escala binaria (Cubierto, No Cubierto) cada una de las 38 asignaturas que integran el Plan de Estudios, la evaluación final corresponde al desempeño mostrado por el estudiante durante el desarrollo de un proyecto de investigación y su réplica oral frente a un jurado, cuyo veredicto consiste en la asignación de una calificación que certifica los estudios de bachillerato del estudiante en cuestión. Dicha calificación aprobatoria sólo puede considerar un rango numérico entre ocho, nueve o diez.

Con base en la información obtenida en la investigación y de mi experiencia en la institución⁵, se puede observar cómo estudiantes con un desempeño escolar regular –esto es, que concluyeron el bachillerato en seis semestres–, obtuvieron una calificación menor que otros estudiantes con una trayectoria escolar irregular. Esos educandos permanecieron en la institución más de seis semestres para obtener su certificado de estudios de este nivel escolar y aprobaron las asignaturas a través de distintos mecanismos de acreditación, como puede ser el recursamiento de asignaturas o la aprobación de éstas mediante los así llamados “módulos” en aquel momento y que actualmente se denominan *Periodo Especial de Recuperación (PER)*; o cursaron el periodo intersemestral, en el que se trabaja uno o algunos de los objetivos de aprendizaje del programa de la asignatura correspondiente, y obtuvieron una calificación alta, por ejemplo 9.5 ó 10, que aparecería en su certificado de terminación de estudios.

⁵En mi labor como responsable del área de servicios escolares en la preparatoria “Iztapalapa 1” por más de un año, y en el plantel “Salvador Allende” durante seis años, escuché los comentarios que hacían estudiantes o profesores sobre esta situación que resultaba sorprendente.

Entre los estudiantes que presentan la exposición oral es común que se enteren de las calificaciones dadas a sus compañeros en lo que se denomina como “el Problema Eje o Tema Eje”, por lo que en ocasiones la calificación asignada bajo ese proceso llega a generar inconformidad en algunos estudiantes. Al compararse con aquellos que obtuvieron una calificación más alta, se movilizan emociones y sentimientos que revelan una parte del currículum llamado oculto entendido éste como:

el conjunto de vivencias implícitas a las instituciones escolares que, no estando sometidas a un proceso consciente y deliberado de planificación por parte de los profesores, también producen aprendizaje en los alumnos, aprendizaje que, en la mayor parte de las ocasiones, se encuentra en íntima relación con los procesos de socialización de los que la escuela es responsable (Jackson, 1991, en Salinas, 2002: 27).

Esto es, en otras palabras, internalizar las normas y valores de la institución, que no se explicitan en los objetivos curriculares pero que generan aprendizajes en los estudiantes, entre ellos aceptar que éstas son las reglas del juego (Apple, 1986).

Una forma de comprender cómo se realiza la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende” es a través de la recuperación de las experiencias vividas por sus egresados, docentes y algunos diseñadores del modelo educativo que sustenta el SBGDF, y de la comprensión de los significados que esos actores construyeron en torno a esas vivencias.

4.1 Significados construidos por los egresados acerca de la evaluación de aprendizajes

En una aproximación orientada hacia tal comprensión de significados, de entrada se advierte que la propia institución reconoce que la calificación final es producto de un proceso que de manera formal, explícita, no considera la trayectoria académica del estudiante, pues en el Programa Institucional del Desarrollo (PIDE 2007-2012) señala:

[...] el promedio final recae en el resultado del Problema Eje, expresado en una escala numérica de 8 a 10, que es asentada en el certificado de estudios, haciéndola equivalente a un promedio general de aprovechamiento, aunque

realmente no refleja el resultado del proceso de aprendizaje de todo el bachillerato (PIDE, 2007: 17).

Hasta el momento de concluir esta tesis, en el 2011, las políticas de evaluación y los procesos institucionales para el egreso continúan vigentes. Por ese motivo se consideró indispensable dar lugar a la voz de los egresados, pues son ellos los sujetos evaluados por la escuela. Así, en el siguiente apartado se expone cómo se realizó la aproximación a las vivencias de 24 egresados de la preparatoria “Salvador Allende” mediante la aplicación de un cuestionario, y la realización de entrevistas semi-estructuradas a cuatro egresados, como parte de las herramientas de recopilación de información y, en general, de la construcción metodológica, expuestas en el capítulo anterior.

Se ha de precisar que en el análisis de la información presentada se utilizan los términos egresado y estudiante para referirse a los mismos informantes. Desde un sentido temporal, se hace una segmentación en la vida escolar de esos jóvenes en la preparatoria. Por un lado, fue necesario recuperar sus vivencias como estudiantes a lo largo de los seis o más semestres en los que concluyeron sus estudios, con lo que se trasladaron a ese tiempo en el pasado; por otra parte, se remontaron al momento mismo en el que experimentaron el proceso de la certificación, lo que les permitió transitar de la cualidad de estudiantes a egresados. Después, ya instalados en la condición de egresados, fue posible resignificar lo vivido en aquellos dos grandes momentos a través de la narración que hicieron de manera escrita u oral.

A continuación se presenta la información obtenida a partir de los cuestionarios que se aplicaron a 20 egresados. Estos datos se exponen en cuadros que concentran en forma numérica la información obtenida, sin que sea mi intención generalizar estos hallazgos más allá de la población estudiada, ya que la investigación no persigue ese propósito.

En las dos primeras preguntas de este cuestionario se pidieron datos generales (género y edad). Se obtuvieron respuestas de trece hombres y siete mujeres. Sus edades fluctúan entre los 18 y los 39 años. Las siguientes dos preguntas se refieren al año de ingreso y de egreso de la preparatoria.

Los datos obtenidos en las primeras cuatro preguntas se concentraron en el siguiente cuadro (Cuadro 1), ordenado por el año de ingreso (en el anexo H y subsecuentes se encuentran los cuadros que concentran los datos obtenidos por egresado, es decir, de manera individual):

Cuadro 1: Edad, género y años de estancia escolar de egresados consultados

Año ingreso	Núm. de entrevistados	Rango de edad actual					Género		Estancia escolar (promedio en años)
		17-22	23-27	28-32	33-37	38-42	H	M	
2001	2	1	1				1	1	3
2002	4	1	3				4	0	4
2003	3	1	2				2	1	3.5
2004	1			1			0	1	3
2005	3	2	1				2	1	4
2006	7	6				1	4	3	3.5
Total	20	11	7	1		1	13	7	3.5

Las preguntas cinco, seis y siete, solicitaron información sobre los antecedentes de estudio de bachillerato que pudieran haber tenido en otra institución, así como las causas por las que no concluyeron sus estudios de bachillerato en esa escuela. Se halló que diez de estos jóvenes no concluyeron la educación media superior en otras instituciones. Este dato refiere una trayectoria escolar previa discontinua, cuyos antecedentes académicos no son considerados en el SBGDF ya que aquí inician sus estudios sin revalidar los anteriores.

Como se mencionó en el capítulo I, esta situación es una problemática común en las escuelas de educación media superior en nuestro país. Las preparatorias del GDF no escapan a ella; esto implica, por una parte, un cierto retraso en los estudios de los jóvenes que ingresan a ellas; por otro lado, también resulta significativo que ese tránsito por otra escuela de bachillerato parece no influir en que los estudios de educación media superior en el SBGDF no se concluyan en tres años, sino en un lapso mayor, como puede apreciarse en el cuadro 1.

En este sentido interesa subrayar la noción de trayectoria, pues da la idea de movimiento, de un ir en un camino de un punto hacia otro. Cabe precisar que la forma como se conceptualiza este término se refiere únicamente a la permanencia de los estudiantes en esta preparatoria, y no a lo largo de su vida estudiantil. De

este modo, se distingue a la trayectoria como una construcción que se va dando con el paso del tiempo, en la que influyen algunos aspectos como: “las distintas circunstancias de vida, las necesidades y motivaciones que los y las estudiantes tuvieron en cada etapa de desarrollo, las influencias derivadas de otros contextos sociales ajenos a la escuela” (Guzmán y Saucedo, 2007: 14), que conducen a los estudiantes a tomar diversos caminos. Por lo anterior, en la trayectoria escolar pueden reconocerse diversos modos en los que se vive la condición de estudiante.

Es innegable que en este punto puede surgir la interrogante acerca de las experiencias vividas por los egresados de la preparatoria “Salvador Allende” en su condición como estudiantes, por lo que es necesario señalar que esta investigación se orienta hacia los significados que distintos actores tienen de los procesos de evaluación vividos en esa institución escolar, mas no de la manera en que los estudiantes del SBGDF significan esa parte de su vida, lo que constituye una veta de investigación que no se sigue en esta tesis.

De acuerdo a las respuestas obtenidas en el cuestionario, puede observarse qué sucede con los estudiantes, cuyas respuestas se concentran en el siguiente cuadro (cuadro 2):

Cuadro 2: Estancia escolar y antecedentes de bachillerato

Año ingreso	Núm. de entrevistados	Rango de edad actual					Género		Estancia escolar (□)	A B (□)
		17-22	23-27	28-32	33-37	38-42	H	M		
2001	2	1	1				1	1	3	1
2002	4	1	3				4	0	4	2
2003	3	1	2				2	1	3.5	2
2004	1			1			0	1	3	1
2005	3	2	1				2	1	4	1
2006	7	6				1	4	3	3.5	3
Total	20	11	7	1		1	13	7	3.5	10

- (1) Promedio en años
(2) Antecedentes de Bachillerato

De los veinte egresados, se encuentra que diez de ellos tienen antecedentes de bachillerato en otras instituciones. Las causas por las que no concluyeron sus estudios en esas escuelas fueron las siguientes (cuadro 3):

Cuadro 3: Causas por las que algunos egresados no concluyeron estudios de bachillerato en otras instituciones

Género	Había porrismo	Reprobé materias y me dieron de baja	No me gustó la escuela/modelo educativo	Me cambié de domicilio	Problemas personales	Otra	No respondió
M	0	0	1	0	0		1
H	0	4	0	0	2	1	1

De los diez jóvenes que refieren tener estudios previos de bachillerato, llama la atención que la causa más numerosa por la que no concluyeron sus estudios en otras instituciones de bachillerato fue el haber reprobado materias y que los dieran de baja por ese motivo. Sin ser concluyente, esta respuesta es un indicador de los antecedentes académicos de dichos estudiantes, que pudo haber tenido o no una incidencia en su paso por la preparatoria “Salvador Allende”. Lo que aquí resulta decisivo es que finalmente logró concluir sus estudios de bachillerato.

Las respuestas a la preguntas 8 y 9 están relacionadas entre sí. Se refieren a la realización de estudios actuales, fue afirmativa en la mayoría de los casos, pues dieciséis de los egresados continúan estudiando. Diez de ellos en la UACM, cuatro en la UNAM y dos en la UAM. Se muestran estos datos en el cuadro 4.

Cuadro 4: Estudios actuales de egresados consultados

Año ingreso	Núm. de entrevistados	Rango de edad actual					Estudios actuales			No continuaron estudios
		17-22	23-27	28-32	33-37	38-42	UNAM	UAM	UACM	
2001	2	1	1					1	1	
2002	4	1	3				1	1	2	
2003	3	1	2				2			1
2004	1			1						1
2005	3	2	1				1		1	1
2006	7	6				1			6	1
Total	20	11	7	1		1	4	2	10	4

La pregunta 10 se refiere a los aspectos que los docentes tomaron en cuenta para evaluar al estudiante durante su estancia en la preparatoria. Se les pidió que asignaran un número, en orden de importancia, a esas características, con la indicación de que 1 es el número más alto y 6 el más bajo. Las respuestas se muestran en el siguiente cuadro (cuadro 5), donde se concentran las

frecuencias de las respuestas de acuerdo a dichos aspectos académicos, y el análisis descriptivo de los resultados expuestos.

Cuadro 5: Aspectos académicos evaluados en el desempeño escolar

Aspectos que los profesores evaluaron en el desempeño escolar	Frecuencia					
	1er lugar	2º lugar	3er lugar	4º lugar	5º lugar	6º lugar
Tutorías	3	1	1	3	3	6
Ensayos	2	3	3	2	4	3
Exámenes	6	2	4	2	0	3
Prácticas	1	1	5	4	2	4
Tareas	1	6	2	3	4	1
Trabajos	4	4	2	3	4	0
Total	17	17	17	17	17	17

Se mencionaron con mayor frecuencia los exámenes, los trabajos y las tareas. La tutoría y las prácticas no resultan ser significativos. Llama la atención que si la tutoría es uno de los elementos formativos fundamentales de este modelo educativo, no repercute en ellos como un criterio de evaluación. Y las prácticas de las materias de ciencias experimentales, que se realizan en los laboratorios como una forma de desarrollar habilidades, tampoco forman parte de los criterios con los que fueron evaluados los jóvenes consultados. Cabe mencionar que tres entrevistados no respondieron esta pregunta.

Con la pregunta 11 se buscó indagar si el estudiante solicitó receso escolar (baja temporal) durante su estancia en el plantel. Ninguno de los entrevistados realizó este movimiento. Esta pregunta tuvo la intención de conocer si hubo algún atraso en la trayectoria escolar del estudiante, y aunque algunos de ellos no concluyeron el bachillerato en tres años, no se debió a que se hayan encontrado en baja temporal en algún momento de su permanencia escolar.

Las preguntas 12 y 13 aluden a encontrar si los educandos tuvieron alguna contingencia en su trayectoria escolar. Como puede apreciarse en el siguiente cuadro (Cuadro 6), la mayoría de los jóvenes respondió haber recursado alguna asignatura, o haber cubierto alguna en módulo (esto significa que en dos periodos establecidos en el calendario escolar, los estudiantes registran la asignatura para trabajar uno o algunos de los objetivos contenidos en el programa de la asignatura que aún no han acreditado, pero no la totalidad de dichos objetivos. Para ello se

inscriben nuevamente en la asignatura). Quienes permanecieron un periodo mayor a tres años en la preparatoria (cuatro jóvenes), cursaron asignaturas más de una vez o, al menos estuvieron inscritos en un módulo.

Cuadro 6: Recursamientos y módulos

Año ingreso	Núm. de entrevistados	Estancia escolar (promedio en años)	Recursamiento		Módulo	
			Sí	No	Sí	No
2001	2	3	1	1	1	0
2002	4	4	3	1	4	0
2003	3	3.5	2	1	3	0
2004	1	3	0	1	0	1
2005	3	4	2	1	1	2
2006	7	3.5	5	2	3	4
Total	20	3.5	13	7	13	7

Estos datos revelan una parte de la forma como los estudiantes realizan su desempeño escolar en la preparatoria. Es decir, esta información indica que a pesar de que algunos jóvenes habían realizado estudios previos de bachillerato, eso no favoreció una mejor trayectoria académica en esta preparatoria para concluir sus estudios en tres años y que, no obstante haber acreditado las asignaturas en modalidades distintas al curso regular, eso no impidió que esos estudiantes pudieran obtener una calificación alta, como puede notarse en el siguiente cuadro.

La pregunta 14 (Cuadro 7) pidió a los informantes que registraran la calificación que obtuvieron al egresar de la preparatoria. Como la escala numérica parte de un rango entre ocho como calificación mínima y diez como la máxima, se evidencia que aún los estudiantes que concluyeron sus estudios en más de tres años –es decir, que tuvieron una trayectoria escolar accidentada- pudieron obtener una calificación alta, o similar a la de estudiantes que concluyeron el bachillerato en el tiempo esperado –tres años.

Cuadro 7: Promedio de calificación final

Año ingreso	Núm. de entrevistados	Estancia escolar (promedio en años)	Recursamiento		Módulo		Promedio Calificación
			Sí	No	Sí	No	
2001	2	3	1	1	1	1	9.4
2002	4	4	3	1	4	-	8.65
2003	3	3.5	2	1	3	-	9.2
2004	1	3	-	1	-	1	9.73
2005	3	4	2	1	1	2	9.3
2006	7	3.5	5	2	3	4	8.66
Total	20	3.5	13	7	13	7	9.15

La información que proporcionan las preguntas cerradas del cuestionario permiten tener un acercamiento en términos numéricos a algunos rasgos de esos estudiantes en cuanto a su permanencia en la preparatoria “Salvador Allende”. Me pareció necesario hacer esta aproximación de quienes considero informantes clave (por lo antes expuesto a lo largo de la tesis), ya que no existen investigaciones precedentes sobre los estudiantes de las preparatorias del GDF.

A continuación se presentan las respuestas dadas por los 20 egresados a las preguntas abiertas formuladas en el cuestionario, así como los testimonios de los cuatros egresados entrevistados de manera directa. Se decidió conjuntar las respuestas de ambos grupos, debido a que existe una gran coincidencia en los significados que construyeron alrededor de los aspectos mencionados en los temas abordados en las preguntas.

Es preciso señalar también que, a partir de las respuestas emitidas por los egresados, se construyeron categorías eje que permitieron una mayor aproximación a las experiencias vividas por los egresados en torno a la evaluación de sus aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”. Coincidió con Schwartz y Jacobs (en Castro, 2002) cuando sugieren que:

estas categorías son como los estereotipos y clisés que normalmente usamos cuando somos presentados ante alguien a quien no hemos visto nunca antes. En estos casos, intercambiamos una serie de preguntas y respuestas básicas acerca de cada uno (nombre, ocupación, opinión sobre el clima, etc.), con el fin de identificar algún tema significativo y relevante, de modo que la conversación pueda enfocarse ahí. (Schwartz y Jacobs, en Castro, 2002: 68)

En esta agrupación de las respuestas dadas al cuestionario agregué lo que mencionaron los egresados entrevistados, con el propósito metodológico de profundizar en los significados que el diálogo cara a cara permite construir.

La pregunta: *¿Cuál es la relación que encuentras entre la evaluación de las asignaturas durante cada semestre con un criterio cualitativo (C, NC) y la calificación numérica final?* está centrada en el vínculo que el egresado perciba entre la evaluación cualitativa que le fue aplicada en cada semestre y la

calificación obtenida al concluir sus estudios, después de la exposición oral de un proyecto de investigación.

Se clasificaron las respuestas en tres grupos:

Pregunta	Categoría Eje
¿Cuál es la relación que encuentras entre la evaluación de las asignaturas durante cada semestre con un criterio cualitativo (C, NC) y la calificación numérica final?	1) <i>Aceptación de la forma de evaluación</i>
	2) <i>Polarización entre los puntos de vista acerca de la evaluación cualitativa</i>
	3) <i>Desequilibrio entre la calificación final y la trayectoria escolar</i>

- 1) *Aceptación de la forma de evaluación*: dos egresados, un hombre y una mujer, muestran estar conformes con los criterios evaluativos establecidos. Así, para H615: *El conocimiento adquirido a lo largo de las asignaturas que cubrí, se ve reflejado en el promedio numérico*; y para M616: “Que en ambos se toma en cuenta lo aprendido durante todos los semestres”. Ambos egresados consideran que sí existe un vínculo entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa, y que no hay discrepancias entre ambos tipos de evaluación de sus aprendizajes.
- 2) *Polarización entre los puntos de vista acerca de la evaluación cualitativa*: mientras que el egresado H617 considera que la asignación de una letra “*te da la pauta a tener la esperanza de superar lo ya hecho*”, la egresada M511 encuentra “*Que está mal ya que C qué valor tiene y NC, sería mejor que cambiara la forma de calificar porque hay mucha gente que se merece el 6 y no C*”. O, como señala la egresada M620:

Bueno yo creo que por una parte está bien porq [sic] así varios tenemos la oportunidad de seguir avanzando pero creo que la calificación numérica sería mucho mejor pues las letras C y NC no tienen valor y con un num [sic] sabríamos si realmente vamos bien o mal, preferiría que no existiera el criterio cualitativo [subrayado en el cuestionario original]

El significado que para algunos estudiantes tiene evaluar con letras implica que no existan distinciones entre ellos; esto es, que existan condiciones de igualdad entre todos, y que un número “*los marcaría psicológicamente*”

(H617). Sin embargo, para otros, una letra (C o NC) no les informa nada, como sí lo haría un número (el 6 que menciona M511), pues en la escala numérica con la que generalmente se califica (y aquí se encuentra la confusión entre evaluación y calificación, por los antecedentes presentados en el capítulo II, común en nuestro lenguaje y también entre los egresados entrevistados), ese número indicaría un aprovechamiento académico bajo, aunque suficiente para acreditar la asignatura.

- 3) *Desequilibrio entre la calificación final y la trayectoria escolar.* Las respuestas agrupadas bajo esta categoría fueron las más numerosas. Esta categoría toma su denominación de la respuesta expresada por H618: *“Me parece un poco desequilibrada”*. El egresado H512 nota que: *“la calificación numérica final no refleja el empeño y las capacidades de los estudiantes del IEMS”*. Lo que señalan otros dos egresados, H206 y H619, es significativo en la apreciación que hacen entre la trayectoria escolar y la calificación final: *“Considero que el tema eje no debería contar mucho para la calificación final y que se valorara más las materias que cursamos en la estancia en la prepa”* (H206), *“Me parece a veces erróneo ya que no pone en cuenta [sic] tu historia académica, simplemente tu trabajo final”* (H619). Y en este sentido, el egresado H307 comparte su punto de vista: *“No promedian la estancia o trayectoria que uno lleva al cursar sus estudios, haciendo así que la calificación sea sacada sólo del promediar tres aspectos”*. Esto significa que H307 se refiere a la valoración del trabajo escrito, el uso de recursos didácticos y la expresión en público que son los rubros que los integrantes del Jurado califican en la Réplica Oral.

Aunque la postura institucional sobre la evaluación es el énfasis en su perspectiva cualitativa, es claro que la certificación de los aprendizajes –que en esta tesis se identifica dentro de la función social de la evaluación- determina al proceso evaluativo. Lo que aparece a los ojos del estudiante, cuando está a punto de egresar, es el valor otorgado por la institución a ese momento de cierre. El punto culminante de un proceso que se supone integrado por los saberes

aprendidos mediante una evaluación formativa a lo largo del proceso de aprendizaje, se reduce a su función sumativa (en la que se evalúan productos), que cobra sentido “en la toma de decisiones orientadas a la certificación” (Jiménez, 1999: 36), lo que dictamina el éxito obtenido por el estudiante, sin que aparezca el desempeño académico que tuvo durante su trayectoria escolar.

De igual manera, existe un contexto institucional que establece ciertas condiciones para el desarrollo de las acciones tanto de los docentes como de los estudiantes, en las que se construye la interrelación entre ambos, donde está presente la afectividad y la percepción del estudiante como un sujeto en proceso de formación. Se encuentra así que la relación que se establece entre educador, educando y currículo está sujeta a múltiples condicionamientos y, que es, al mismo tiempo, forjadora de interacciones que no se limitan al espacio áulico. De ahí el sentido de la siguiente pregunta.

Al cuestionar al egresado: *¿Qué significó en tu existencia haber estudiado el bachillerato con las características propias de este modelo educativo?*, se trató de ubicar al estudiante como sujeto intencional, en el contexto de una institución educativa. La interacción que llevó a cabo con otros actores de ese proceso formativo es, desde el enfoque metodológico de esta tesis, fundamental, pues...

comprender fenomenológicamente el mundo consiste en el *redescubrimiento* de la génesis intencional, por lo que este mismo mundo se fue constituyendo en el seno de la conciencia. Si yo logro mostrar por una descripción analítica la manera como el mundo llega a ser para mí y para la intersubjetividad construida lo que él es, estoy en camino de comprenderlo [...] (Colomer, 2002: 401 cursivas en el original)

Con base en lo anterior, las respuestas dadas a esa pregunta del cuestionario fueron clasificadas en tres grupos:

Pregunta	Categoría Eje
<i>¿Qué significó en tu existencia haber estudiado el bachillerato con las características propias de este modelo educativo?</i>	1) <i>Las cualidades del modelo</i>
	2) <i>Los efectos obtenidos por el estudiante en su vida</i>
	3) <i>La relación entre el estudiante y el profesor</i>

1) *Las cualidades del modelo*: esta categoría eje indica que existe una percepción favorable de las características educativas de esta institución. Hay quien visualiza (H204) esas bondades desde una postura externa, ya que considera que existe una mayor demanda por ingresar a las preparatorias. Para otro egresado lo valioso fue que en este modelo le hayan enseñado *“a ser más crítico y la libertad de expresar ideas. Eso hace la diferencia”* (H619). El sentido de estas palabras remite a uno de los ejes de formación del Plan de Estudios de las preparatorias del GDF, que señala a la crítica como una actitud que ha de desarrollar el estudiante durante su proceso formativo. Y es interesante también la referencia al modelo como un ideal que ha de perseguirse, o tal vez como un sinónimo de pauta, de representación (Moliner, 2001). El término *modelo* tiene varias acepciones que, como se verá en este capítulo, pueden tener los dos sentidos antes mencionados.

Para H511 el modelo está bien, pero señala: *“la forma de evaluar no me parece muy bien ya que todo el sacrificio que hice nada más contó hasta el final”*. El sentido del término sacrificio (Moliner, 2001) alude a la renunciación o privación de algo en beneficio de otro o para no causar el disgusto de alguna persona. De acuerdo a estas acepciones de ese vocablo, se entendería que para este egresado su permanencia en la preparatoria no fue del todo grata, sólo al término de sus estudios. Su vivencia discrepa con lo que menciona M620, pues para ella su estancia en la preparatoria *“Significó mucho porq [sic] aquí te dan la atención necesaria para las materias sin ningún problema, es muy fácil egresar con este modelo y entender mejor las clases”*. Las respuestas anteriores permiten afirmar la existencia de experiencias diversas y que, aun cuando la realidad social –en este caso educativa- que vivieron fue semejante, cada uno de los egresados construyó significados diferentes.

Los efectos obtenidos por el estudiante en su vida: las expresiones vertidas por los egresados no aluden de manera directa al modelo, como en la categoría anterior. Más bien se refieren a la trascendencia que tuvo haber

estudiado el bachillerato en esta preparatoria, que tuvo como repercusiones: una manera distinta de “*ver mis horizontes y no ser mediocre*” (M101); tener un “*punto de partida hacia la crítica de mi quehacer diario, esto en mi desenvolvimiento social y político pues me permitió ver las cosas, los sucesos desde diferentes ángulos*” (H307); o bien la afectación en su vida escolar pues: “*retrasaron la continuidad de mis estudios por la equivocación de un profesor*” (M309); ser más crítico y tomar “*consciencia de mi entorno social*” (H615). Otros egresados consideran que su experiencia en esta preparatoria: “*fue algo innovador y muy práctico*” (H308) “*Fue algo innovador y me ayudó mucho*” (H618); “*Para mí fue muy buena experiencia ya que de ella aprendí muchas cosas que me sirvieron para la universidad*” (M616). Todas estas expresiones hablan de la experiencia de la escuela “como un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y de cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007: 25). Se trata, entonces, de experiencias en las que se construyen diversos sentidos dentro del mismo medio escolar.

- 2) *La relación entre el estudiante y el profesor*: las expresiones ubicadas en esta categoría hablan de una interacción significativa entre docente y discente, que se ubica dentro del espacio escolar de este modelo educativo destinado a la tutoría. Algunos de los egresados signan su estancia en la escuela por la atención y el diálogo que caracterizó el intercambio comunicativo con los docentes en ese espacio académico (H102 y M614); o bien por la amistad que fue posible lograr con los profesores al existir mayor confianza entre ambos (H203). La paciencia y el apoyo fueron otros dos atributos que los egresados adjudican a sus profesores (M410 y H617), así como el acercamiento con algunos de ellos que generó mayor confianza en sí mismos en su situación académica. Al tratarlos de ese modo, los profesores a quienes se refieren estos egresados lograron que éstos se sintieran más capaces, con mayor seguridad como estudiantes y abrieron la

posibilidad para que algunos de ellos, así lo mencionan, pudieran tener mejores expectativas en su vida escolar.

Como se mencionó en el capítulo III, al citar las cinco razones que exponen Guzmán y Saucedo (2007) en la realización de investigaciones, es necesario escuchar «a quienes construyen día a día la escuela». De allí el sentido de la siguiente pregunta: *¿Qué aspectos sugieres que se modifiquen en la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”?*, con el propósito de contribuir a mejorar aspectos que los egresados consideraran necesarios.

Las respuestas dadas se clasificaron en tres grupos:

Pregunta	Categoría Eje
¿Qué aspectos sugieres que se modifiquen en la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende”?	1) <i>Sugerencias sin relación directa con la evaluación</i>
	2) <i>Propuestas dirigidas a los profesores</i>
	3) <i>Planteamientos acerca de la evaluación de aprendizajes</i>

1) *Sugerencias sin relación directa con la evaluación*: las expresiones contenidas en esta categoría nos hablan en general de una aceptación de las formas en que se evalúan los aprendizajes, por lo que las opiniones se enfocan hacia otras cuestiones, como que existan más exposiciones (M101), sin que aclare si se refiere a que éstas se realicen dentro de las clases, o a un mayor número de exposiciones del Problema Eje. Otro egresado menciona, de manera ambigua, que se motive más a los alumnos para que respondan (H306), quizá para mejorar el egreso, o para mejorar su desempeño académico. Una idea más concreta es la que propone H308, al plantear que debe existir una preparación para quienes realicen exámenes de ingreso a instituciones de educación superior.

2) *Propuestas dirigidas a los profesores*: así como en una de las categorías de la pregunta anterior se halló que una de las experiencias más valiosas dentro de la preparatoria había sido la cercanía con algunos profesores, en esta categoría se proponen algunas sugerencias que permiten ver un

sentido distinto en la relación educador-educando, aunque sin conexión directa con lo que se pide en la pregunta, es decir, en cuanto a la evaluación de los aprendizajes: para H204, es necesario cambiar las condiciones laborales de los profesores. Con un cierto tono de inconformidad algunos egresados manifestaron: *“Que los profesores respeten el modelo educativo y no que actúen de forma tradicional”* (H615), *“Que tengan mayor acercamiento con los alumnos”* (H206); *“Pues que haya más compromiso de parte de los profesores en las tutorías”* (H204). Sobre este atributo central en el modelo educativo del SBGDF, M410 muestra un punto de vista opuesto: *“Las tutorías cuando los profesores saben que son innecesarias, porque eres un alumno que se aplica, no le veo caso que te tengan horas de más ahí”*.

Es evidente que al pedir a los egresados que hicieran sugerencias para mejorar la evaluación de los aprendizajes, los significados que se suscitaron fueron diversos. En un polo se ubican quienes dicen que todo está bien, y que lo que ha de mejorarse son otras cuestiones (categoría eje 1). Otros dirigen sus propuestas hacia los profesores, por ser éstos quienes aplica la evaluación de sus aprendizajes (categoría eje 2). Llama la atención que se mencione nuevamente al modelo, en este caso bajo la acepción de ideal, de norma, y que algunos profesores –al alejarse de ésta- incumplan, ya sea por apegarse a un estilo tradicional o por no cumplir con las tareas que se establecen para la tutoría. Veamos qué nos dicen los egresados que centraron sus sugerencias en la evaluación de aprendizajes.

- 3) *Planteamientos acerca de la evaluación de aprendizajes*: H102 enfatiza que el aprendizaje adquirido en la escuela posee valor para la vida. De ahí que este egresado proponga que la calificación numérica incluya promedios de siete. Aun cuando juzga que la calificación es importante, tiene claro que: *“el propósito de estudiar no sólo es pasar, aunque sea con una calificación muy baja, sino de aprender del mejor modo posible”* (H102). Por ello propone que el estudiante que tenga una calificación baja retome el curso hasta que logre mejorar su desempeño. En cuanto a la exposición final,

considera que podría conservarse. Lo que sí modificaría –propone- es la evaluación de la trayectoria escolar, al asignar calificaciones al final de cada semestre, que serían evaluaciones parciales y al término de los tres años o más que el estudiante concluya sus estudios, promediar esas evaluaciones parciales para obtener una evaluación final que incluiría los resultados del Problema Eje, es decir, la presentación escrita del proyecto de investigación y su exposición oral. De ese modo, habría mayor relación entre la evaluación final con los aprendizajes adquiridos a lo largo de su permanencia en la preparatoria. Lo llamativo de su propuesta es que mencione que esto significaría volver a un método más apegado a lo tradicional, al tener que asignar una calificación numérica a las asignaturas cursadas cada semestre.

La propuesta de H203 se ubica en la evaluación del Problema Eje sobre criterios más objetivos. Se trataría entonces de que existieran criterios claros que definieran de manera puntual cuáles son las habilidades que se espera desarrollen los estudiantes durante el bachillerato. Así, se evitaría la asignación de calificaciones que “*resultan muchas de las veces exorbitantes en relación a los aprendizajes de algunos estudiantes*” (H203). Al igual que H102, también alude a considerar una calificación menor a ocho como aprobatoria, pues esto le parece que representaría mejor lo que merecen algunos estudiantes.

La idea de M614 se ubica en el mismo sentido de tomar más en cuenta lo que ella denomina la historia académica del estudiante. Indica que en el proceso de certificación:

puede haber alumnos que tuvieron una mala trayectoria en la escuela y por presentar el problema eje de una manera correcta, se pueda ver como un alumno que tuvo una buena o inclusive, una excelente trayectoria académica en el bachillerato, y estudiantes que fueron con un historial académico muy bien y que a la hora de exponer le ganen los nervios y saque una mala calificación (M614).

La calificación que certificará sus estudios se juega en una exposición final, sin que se incluya en esa calificación la trayectoria escolar, su historia académica (M614). Otro aspecto que puede definir la asignación de ese número –al

predominar en el proceso de certificación sólo lo que se presente en ese acto- es el control que el exponente tenga de sí mismo, en cuanto a que no sea dominado por el nerviosismo.

Esto nos remonta, por un lado, al origen del examen en las universidades medievales como prueba de las habilidades oratorias desarrolladas sólo por aquellos discípulos que realmente se encontraran preparados para debatir y salir airoso. Por otro lado, surge como interrogante ¿cuál es la intención pedagógica al condicionar a los estudiantes del SBGDF a obtener su certificado de terminación de estudios mediante la realización un proceso con estas características? Quizá la justificación se encuentre en que se plantea que éste es un modelo educativo innovador, calificado así por varios egresados, como se ha podido apreciar.

A partir de estas respuestas de los egresados, se aprecia un material informativo de gran importancia para comprender la visión que tienen los egresados de los procesos evaluativos en la preparatoria "Salvador Allende". Para realizar una primera aproximación a esta información, se efectuó un análisis descriptivo, donde "se realiza el análisis individual de los resultados obtenidos en cada pregunta con el propósito de conocer la tendencia, situación o magnitud del aspecto detectado a través del ítem o pregunta" (Rojas, 2008: 337), mediante la construcción de categorías eje elaboradas exprofeso para cada grupo de respuestas.

De ese modo, se logró una mayor claridad con respecto a distinguir las distintas posturas e identificar cuál sería el sentido o los sentidos dominantes con respecto a la evaluación en este subsistema educativo. Desde la perspectiva metodológica interpretativa que retoma algunos elementos de la fenomenología y de la hermenéutica que se asume en esta investigación, es fundamental partir de la vivencia y la subjetividad de los egresados y de un interés por captar cuál es o cuáles son los sentidos más representativos de la manera de comprender los procesos evaluativos.

Aunque existe una variedad de opiniones y apreciaciones, es posible reconocer distintos matices. No sorprende que algunos estudiantes expresen con

mayor énfasis su disgusto y su emotividad y otros sean más elaborados y reflexivos en sus respuestas. Precisamente, lo que me ha interesado indagar es cómo vivieron la experiencia de la evaluación desde su conciencia intencional y desde su subjetividad en busca de sentido. Para varios de ellos, que provenían de alguna institución de bachillerato previa, fue un redescubrimiento de sus posibilidades como estudiantes que quizá vislumbraron que en esta preparatoria encontrarían la posibilidad de concluir la educación media superior y darle proyección a su formación educativa.

Ahora bien, se da importancia a las formas como viven los estudiantes estas prácticas de evaluación, al señalar su agrado o desagrado, satisfacciones encontradas o ausentes, lo significativo es que mantuvieron el ánimo para proseguir con su trabajo escolar y terminar este nivel educativo. El desconcierto que les haya causado la evaluación de Cubierto o No cubierto al llegar por primera vez a ese plantel, poco a poco se convirtió en su referente para avanzar en el cumplimiento de su compromiso educativo.

La cuestión que subyace a las preguntas abiertas es, en última instancia, cuál es la valoración que los egresados interrogados extraen del modo como se evalúa en esta institución. De modo específico, de cómo vivenciaron para su presente y porvenir académico el hecho de que se les evaluara durante cada semestre con una letra (C o NC) y recibir una calificación numérica –comprendida entre 8 y 10- en el desarrollo y presentación de un trabajo llamado “problema eje” que sólo califican dos profesores. Como se ha reiterado, esta calificación es la que queda registrada en el certificado de bachillerato.

Los estudiantes interrogados perciben, en general, una discordancia o tensión no resuelta entre el modo de evaluar cualitativo y cuantitativo. No les parece que haya complementariedad entre una trayectoria de tres años con un trabajo que se presenta, se desarrolla y se califica en menos de hora y media. La inconformidad es latente o expresa. Los estudiantes sienten que se ignora lo hecho en su trayectoria académica de seis semestres o más. Sus respuestas apuntan a preservar o a eliminar el problema eje y ese modo de calificación final,

éstos serían los dos casos extremos. No obstante, considero que aunque se eliminara el proyecto de investigación y la exposición oral, tendría que hacerse algo con respecto a la evaluación cualitativa, pues queda la interrogante de si en algún momento tendría que transformarse en un valor cuantitativo. En la mayoría de las respuestas con respecto a la evaluación puede advertirse que los estudiantes no logran comprender, por un lado, el sentido de la evaluación cualitativa que no reconoce las diferencias en los niveles de esfuerzo que implica la realización de las tareas escolares. Por otro lado, tampoco se entiende la razón por la que se otorgue un peso decisivo al trabajo final.

Al analizar que estas formas de evaluar las reciben los estudiantes en tanto sujetos-evaluados, se mostró que era necesario integrar en esta investigación la participación de docentes y diseñadores del Modelo Educativo del SBGDF. Incorporar los testimonios de los actores que aplican la evaluación y conocer cómo surgieron los planteamientos acerca de la evaluación de aprendizajes en esa institución, permitió una mayor aproximación a la complejidad del fenómeno estudiado.

En el siguiente apartado, a fin de exponer los diversos significados que los egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo del SBGDF dan a los procesos evaluativos que se implementan en el contexto de la preparatoria "Salvador Allende", se expone la interpretación construida a partir de las vivencias que esos actores narraron en relación a la evaluación de los aprendizajes.

4.2 La evaluación de aprendizajes desde las voces de docentes y diseñadores del modelo educativo del SBGDF

Para efectuar el análisis e interpretación de las respuestas dadas por los actores mencionados de la preparatoria "Salvador Allende", elaboré una articulación de los significados atribuidos a los procesos evaluativos del aprendizaje en torno a los siguientes tópicos centrales:

- 1) La evaluación de aprendizajes, sus recursos y la escala cualitativa: ¿qué significan para estos actores?*

2) *Dos procesos evaluativos diferenciados entre el desempeño del estudiante y la certificación de estudios*

3) *La evaluación del proyecto de investigación, con base en una escala numérica*

Cabe aclarar que estos tópicos corresponden, en términos generales, con varias de las categorías eje mencionadas en la exposición de los significados construidos por los egresados analizados en el apartado anterior, por lo que aquí se incluyeron algunas de ellas, en las situaciones alusivas al tema abordado. Esto es, antes me ocupé de interpretar las respuestas de los egresados, sólo que algunos de los aspectos de las acciones evaluativas que mencionaron los docentes son compartidas por los egresados que participaron en esta investigación, por lo que el diálogo que construí en los siguientes apartados incluye la voz de esos jóvenes en puntos específicos de esa conversación.

Relación entre los recursos docentes para la evaluación de aprendizajes y la escala cualitativa ¿qué significa para estos actores?

El modelo educativo plantea –como lo mencionan algunos profesores- que la evaluación de los aprendizajes considera el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Con esa base, para el profesor DH01 evaluar implica dos partes: la cualitativa y la cuantitativa. Entiende que la parte cualitativa se refiere a cuestiones conceptuales, en los que, desde su perspectiva, la memorización es relevante. Encuentra que la asesoría académica es un espacio que la institución ofrece como una vía adecuada para el reforzamiento de los conceptos, así como la observación de las habilidades desarrolladas dentro del laboratorio de Física, y en general de las actitudes mostradas en los distintos espacios académicos, atributo al que le otorga una atención especial. La parte cuantitativa la refiere a la asignación de un número en función de esos aspectos mostrados por el estudiante.

La profesora DM02 expresa que en la materia de Lengua y Literatura los programas de estudio de esta materia están conformados por las líneas de trabajo: de lectura, de escritura o redacción, de expresión oral, de historia de la

literatura y la línea de investigación. En las cuatro asignaturas que integran esta materia, el estudiante debe realizar lo que llaman un producto meta, que se entrega al final del semestre. Durante ese periodo el estudiante investiga un tema bajo la conducción del docente, escribe los avances de su indagación y lo expone al final del curso frente al grupo, donde fortalece la expresión oral con la exposición, participaciones y debates en torno a lo expuesto.

Para DH03, profesor de Filosofía, ...

es importante que los alumnos identifiquen contextos, por ejemplo en el aula se debe conducir de cierta manera, que en mi cubículo puedan conducirse de otra, y cuando hay interacción en la biblioteca y en otros espacios, puedan hacerlo. El modelo pide que evalúe conocimientos, habilidades y actitudes.

Este docente considera que, en cuanto a los conocimientos, dado que existen objetivos bien definidos en el programa acerca de las evidencias que el estudiante debe mostrar, es relativamente sencillo evaluar si se cumplieron o no dichos objetivos. En cambio, menciona que es complejo evaluar actitudes, pues la dificultad estriba, por un lado, en cómo señalarle al estudiante que su actitud no es la adecuada, y por otra parte, cómo se registra esta característica del aprendizaje del estudiante en un reporte formal.

Una profesora comenta que es necesario que los estudiantes adquieran conocimientos básicos de la materia, en su caso Historia, para que éstos sienten las bases con las que el estudiante desarrollará ciertas habilidades. Las opciones para evaluar son: visitas a museos, análisis de algunas imágenes, y el examen. Respecto al mismo, esta docente considera que...

Los exámenes siguen siendo un referente para que los alumnos vean qué tanto han aprendido, ahí sí tienen número, las actividades tiene número, las tareas tienen número, porque tratamos de que ellos vean esa C a qué equivale en el modo tradicional. Que mínimo sepan qué conocimientos no lograron. Si en un examen le pusiéramos C, aunque tenga los tachecitos, no le dice nada (DM04).

De acuerdo con lo que señala esta profesora, se encuentra aquí la función pedagógica de la evaluación consistente en lograr que el estudiante asimile cuáles son sus aciertos y cuáles han sido sus fallas. Lo que no se advierte es la forma en cómo se enfrentan –en una dinámica de construcción colaborativa del aprendizaje-

tales dificultades dentro del grupo y la conducción docente para lograr ese propósito educativo.

DH05 es un profesor que, tal vez por la naturaleza de la materia que imparte, Biología, refiere otras formas de evaluación, aparte de las ya mencionadas (trabajos escritos, exámenes), como la presentación de un trabajo experimental, el reporte de una salida a campo. O lo que él señala como una autoevaluación, al exponer frente al grupo un trabajo de investigación y que...

en cada presentación de las temáticas se pide que los demás compañeros del salón viertan sus opiniones acerca de los temas que están exponiendo sus compañeros. No nada más se trata de que exponga mal y que todos se queden con esa impresión, sino que uno trata de estar interviniendo. Haces esas acotaciones y ellos se dan cuenta de esas limitaciones y pueden contrastar cómo lo hicieron ellos y cómo lo hizo una persona que expuso con más claridad, su tema estuvo más completo, hubo mayor labor de investigación (DH05).

Aquí se encuentra un sentido más cercano a lo que sería una evaluación cualitativa, en tanto el estudiante, y el grupo en su conjunto, se ubicarían en una concepción alternativa de evaluación, la denominada evaluación auténtica que, como señala Ahumada (2005: 41-42): “se trata de una evaluación centrada fundamentalmente en procesos más que en resultados, e interesada en que sea el alumno quien asuma la responsabilidad de su propio aprendizaje y, por ende, utilice la evaluación como un medio que le permita alcanzar los conocimientos propuestos en las diferentes disciplinas de la educación formal”.

Lo valioso de esta concepción evaluativa para la presente investigación es que plantea que la evaluación no ha de estar centrada en la heteroevaluación (enfoque predominante en otras acciones evaluativas), sino que ha de fundamentarse en estrategias de autoevaluación y coevaluación, como “formas adecuadas para obtener evidencias durante el proceso de aprender” (Ahumada, 2005: 51). Es decir, en este enfoque se ubica un sentido cualitativo de la evaluación, en el que la atención se centra en la construcción que hace el estudiante de sus propios conocimientos dentro de los procesos mismos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de las respuestas dadas por los profesores, es posible observar que son diversas las interpretaciones y los atributos considerados en la evaluación, aunque sólo en el docente DH05 se encuentra un sentido de la evaluación que da cabida a la autoevaluación de los estudiantes, como una forma de retroalimentación de sus aprendizajes.

Por su parte, los egresados mencionaron que sus profesores evaluaron distintos aspectos, entre ellos: la participación en el aula, que tuvo un papel decisivo en su aprendizaje, así como la escritura y las exposiciones frente a sus compañeros, y la tutoría como apoyo para la resolución de dudas y estudio de algún tema en particular. En las respuestas dadas en los cuestionarios por otros egresados, se observa que también el examen y la entrega de trabajos son empleados para su evaluación. Estas respuestas permiten inferir que existe un repertorio limitado de recursos e instrumentos que los docentes emplean para evaluar a los estudiantes.

Mientras que para algunos docentes la importancia de la evaluación recae en los conocimientos de la materia que ha alcanzado el estudiante, para otros importan las actitudes, el desempeño que tenga en otros espacios académicos, en la búsqueda, procesamiento y presentación de información y el grado de responsabilidad que muestre en su trabajo escolar. Esto plantea, en términos pedagógicos, una tensión entre la lógica del contenido curricular y la lógica de los aprendizajes logrados.

En un modelo educativo de educación media superior que postula la innovación como uno de sus baluartes, es necesario preguntarse –como lo hacen Rueda y Torquemada (2008) al indagar las concepciones sobre evaluación en un grupo de profesores universitarios- si esta coexistencia de concepciones sobre la evaluación puede permitir “poner en marcha prácticas de evaluación apropiadas” (Rueda y Torquemada, 2008: 106). Entiendo que, en el contexto que nos ocupa, las prácticas apropiadas tienen un sentido orientado a la función formativa de la evaluación, esto es, en un enfoque cualitativo.

Con lo anterior, nos acercamos a la complejidad de lo que significa valorar el proceso y no solamente el resultado del aprendizaje. Esto implica que el docente pondere si la evaluación final del periodo (en nuestro caso, en la conclusión del semestre) será la suma de las actividades realizadas durante ese lapso por todo el grupo, o si evaluará sólo el producto del trabajo, o bien el proceso y el producto del trabajo grupal (Camilloni, 2010). Cabe la posibilidad de que, aun cuando las tareas se hayan realizado de manera grupal, la evaluación que se asigne sea individual.

Para EMA, en la puesta en marcha de una evaluación cualitativa, dentro del modelo educativo del SBGDF, hay limitantes tanto en los profesores como en los estudiantes. Entre los docentes la falta de experiencia para trabajar en un sistema por objetivos, pues esto implica planear qué actividad tiene que efectuar el estudiante para que demuestre que tiene el conocimiento, qué habilidades y actitudes debe mostrar para dar cuenta de lo aprendido. Desde su punto de vista, se deposita una gran responsabilidad en los docentes ya que no existe una formación específica en ellos para evaluar esas características del aprendizaje.

En cuanto a las limitaciones de los estudiantes, señala EMA, éstas radican en una actitud de apatía y desinterés en su propia formación: *“no entraban a clase, había ausentismo, pensaban que entregando un trabajo ya con eso cubrían, y nunca se iba a ver si era seis, siete, ocho nueve o diez. Decían: cubrí y ya”* (EMA). En el mismo sentido se ubica la afirmación de la profesora DM04, al señalar que esa forma de evaluación propicia el conformismo del estudiante, pues: *“finalmente ellos dicen bueno, pues aquí no voy a tener el seis ni voy a tener el diez, pues voy a tener el C. Muchos alumnos caen en decir, pues ya con eso. No todos, hay otros alumnos que se esfuerzan, que son constantes, que sí les preocupa aprender y que dan todo, no importando que esa C pueda equivaler a un seis o a un 10”* (DM04). Es decir, ante la ausencia de una escala evaluativa que les informe su nivel de aprendizaje, donde existiera una clasificación jerárquica de los niveles de desempeño, se fomentan actitudes de desinterés.

Parecería entonces, por un lado, que lo importante para algunos estudiantes es lograr una valoración aprobatoria, esto es, certificar sus conocimientos, cuyo valor estriba en que esto le permitirá avanzar en su trayectoria escolar hasta concluir sus estudios de bachillerato. Nos ubicamos entonces en la acreditación de los conocimientos, es decir, dentro de una de las funciones de la evaluación, donde "la acreditación cubre un papel social, institucional y personal" (Díaz, 2009: 149). Al no existir un reconocimiento al grado de desempeño, el estudiante aprende que basta con un mínimo esfuerzo para aprobar la asignatura.

Aunque, por otra parte, es necesario apreciar cuál es la participación que han tenido los educadores para que se presente este comportamiento de los estudiantes. Gimeno (2002) cita un análisis en el que comprobó cómo una profesora...

califica con un 'Bien' (B) la tarea ejecutada por el alumno, por el hecho de que la hubiese concluido, aunque podían apreciarse de forma evidente errores diversos en el ejercicio completado que no habían sido detectados o, al menos, no se habían señalado (Gimeno, 2002: 381).

Es decir, el criterio para evaluar fue la conclusión de la tarea, sin considerar cómo se realizó ni la calidad del producto. Esto implica, en el plano de los saberes y las actitudes, que lo importante es, para usar la terminología del SBGDF, cubrir la asignatura; que al «darle gusto al profesor» (Díaz, 2005) se obtienen mejores resultados para la acreditación y el logro de aprendizajes ocupe un lugar secundario. Además de que también involucra desestimar la formación en valores que, a decir de Latapí (2004: 70):

es generalmente ignorada por el maestro como función de la que es responsable; éste se limita a exigir que las normas se cumplan, aunque él mismo las viole ocasionalmente y sea condescendiente con quienes las transgreden; en otros casos predomina un ambiente de abandono normativo (*laisser faire*). En un número de escuelas que, aunque indeterminable es ciertamente muy amplio, no se advierten propósitos explícitos de formación de valores morales; y no es de extrañar que se genere en los alumnos indiferencia respecto a las tareas que ejecutan, conformismo y un fuerte individualismo.

Es posible que nos encontremos en una situación en la que la tarea escolar se le presenta al estudiante –en una paráfrasis que hago de Gimeno (2002)- como

impuesta, vacía de contenido y finalidad, lo que propicia la falta de implicación y motivación en la misma. Esto puede ser el resultado de varias cuestiones:

- α) si el estudiante ignora o no tiene claro lo que el docente evaluará de su desempeño y los criterios que empleará, con los que logrará la acreditación de la asignatura;
- β) si el propio estudiante desconoce lo que ha de lograr al término de la sesión;
- γ) si no está informado del valor que tienen los objetivos y contenidos de la asignatura que el docente evaluará sus aprendizajes.

Es probable entonces que al estudiante le falte información sobre los referentes y criterios utilizados para la evaluación de una determinada tarea escolar.

Estas afirmaciones posibilitan la apertura hacia la discusión del segundo tópico: Opinión acerca de que la evaluación de los aprendizajes esté basada en una escala cualitativa: cubierto/no cubierto.

4.2.2 Dos procesos evaluativos diferenciados entre el desempeño del estudiante y la certificación de estudios

Como parte del equipo que dio origen y sustento al modelo educativo del SBGDF, EFA comenta que cuando se instauró la evaluación cualitativa en las preparatorias del D. F. se tenía contemplado que sería un proceso en el que *“lo más importante no iba a ser el ponerle el Cubierto o no Cubierto, sino el por qué había cubierto y sobre todo el por qué no había cubierto”* (EFA) dentro de lo que, de manera instituida en el SBGDF, se denomina evaluación compendiada; es decir, al final de cada semestre el docente asentaría en un reporte qué había avanzado el estudiante en cuanto a los objetivos y qué es lo que le hacía falta, a fin de que en el siguiente periodo semestral, o en el intersemestre o en módulo o en lo que ahora se denominan PER, el profesor con quien trabajaría el estudiante tuviera ese registro para dar continuidad a lo antes realizado y mejorar lo que fuera necesario. En este sentido, se buscaría que los profesores asentarán –en

cada objetivo de los que integran las asignaturas- las observaciones pertinentes al avance académico de cada estudiante, a los logros y áreas que aún faltaría consolidar en su aprendizaje, en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes.

Según lo expuesto, se alude a la función pedagógica de la evaluación, al retroalimentar al estudiante sobre el desempeño académico que hubiese alcanzado en cada uno de los objetivos que integran las asignaturas. Sin embargo, esa forma de evaluar no da cuenta de los procesos cognitivos desarrollados por el estudiante y, algo también importante, de cómo aprende a observar sus logros y a reconocer sus propias fallas, además de que tampoco hay evidencia de que en el registro que hace el docente de los avances y dificultades en la construcción del conocimiento del estudiante.

Es importante resaltar que en el Plan de Estudios del SBGDF se integran algunos elementos curriculares actuales, tales como centrar la atención en el aprendizaje del estudiante, la figura del tutor-docente, la flexibilidad curricular que se presenta en la no seriación de asignaturas, a lo que se agrega el término de competencias, sin que se clarifique qué se entiende por dicha noción. Podemos notar que hay una mezcla de concepciones curriculares y epistemológicas que no coinciden del todo –a lo que EMA llama “un híbrido”-, pero que sí tienen varias repercusiones en la evaluación. Hago esta afirmación basada en lo que expongo ahora.

Para algunos egresados, tanto para quienes contestaron el cuestionario como para quienes fueron entrevistados, la evaluación cualitativa parece dar las mismas oportunidades a todos. La afirmación de la egresada EM202 da muestra de ese punto de vista: *“Cuando te ponen un número como que estás etiquetado. La letra crea igualdad, que tú tienes la misma capacidad que el otro individuo”*. EMA coincide con este punto de vista, al preguntarle cuáles son los aspectos favorables que considera en la evaluación cualitativa que se efectúa dentro del SBGDF: *“tomando la edad de los jóvenes que se incorporan al bachillerato en general, el hecho de no ser etiquetado, el hecho de no decir tú pasaste con seis y*

yo pasé con diez, eso es importante, emocionalmente. Me imagino, creo que impacta en los jóvenes en esa edad ¿no? En cuanto a su maduración” (EMA).

En apariencia, hay igualdad de condiciones para los estudiantes en este tipo de evaluación. Sin embargo, ésta también ha de permitir visualizar el avance en el aprendizaje, en relación a sí mismo y en relación a los demás. Así lo advierten los propios egresados. como EM202 menciona: “*El punto malo [en esta forma de evaluar] sería que no hay competencia, es decir, la competencia es sana si alienta al alumnado a poder ser mejor*” (EM202). Para el egresado M620 el uso de letras permite el avance en la trayectoria escolar, sin las dificultades que puede entrañar una calificación baja. Sin embargo, este mismo egresado señala que las letras no tienen valor, lo que sí ocurre con los números, y que éstos le permitirían visualizar si va bien o mal y, de ese modo, podría valorar su desempeño.

Importa, desde la acepción que se da a la evaluación como un proceso que ha de retroalimentar las prácticas docentes para mejorar los aprendizajes, que el estudiante también advierta si sus estrategias y ritmos de aprendizaje, la relación entre el esfuerzo y el resultado obtenido (Rodríguez, 2006), son o no los adecuados. Y que éstos sean reconocidos –como distintos niveles de desempeño– por la escuela.

EMA percibe este manejo de la evaluación en un sentido en el que: “*se trataba de que todos fueran medidos con el mismo rasero. Si no aprobaban un objetivo no importa, como es evaluación cualitativa no se nota ni vas a ser señalado, ni vas a ser diferente a los demás*”. Es decir, la evaluación cualitativa que se practica en las preparatorias del SBGDF trata –en el discurso que maneja su documento fundacional, el Proyecto Educativo (2006)- de lograr que el estudiante se dé cuenta de si aprendió o no “*y si no aprendió, ayudarlo y hacer a un lado si merece medallitas o estrellitas*” (Pérez, en SBGDF-IEMS, 2006: 35), lo cual es loable al fomentar el valor del aprendizaje por sí mismo. Sólo que esto se confronta con la necesidad de reconocimiento, ya que la evaluación es –también– “un terreno fuertemente afectivo, de exposición a la mirada de los otros, de anhelos de reconocimiento, de las ansiedades de exclusión” como señala Baz

(2001, en Moran, 2007: 326), lo que se traduce –en su aspecto social- en las calificaciones y en la obtención de un certificado. Encontramos aquí que la subjetividad está presente en la evaluación. Sobre este aspecto volveré más adelante al ocuparme de la intersubjetividad que se genera entre el educador y el educando en la presentación del Problema Eje.

Por otra parte, desde mi perspectiva, se omite –más como una limitación que como un error- que una de las funciones de la evaluación es el control social, como ejercicio de poder. Lo realiza en primer término el profesor, quien se encuentra condicionado por los valores y comportamientos que rigen el colectivo docente al que pertenece (Álvarez, 1999, en Morán, 2007: 291), y en segundo lugar la institución escolar, aunque su influencia es decisiva. Ha de reconocerse también que la evaluación se encuentra en medio de las tensiones producidas por las distintas lógicas que atraviesan, de manera general, a las prácticas educativas (Baz, 2001, en Morán, 2007): la lógica administrativa, las derivadas de las políticas académicas, y los procesos de construcción de conocimientos y de sí mismo del propio estudiante.

Aunado a lo anterior, la realidad es que para los profesores evaluar de manera cualitativa es muy complejo. Como ya lo admitía Guadalupe Lucio (de quien menciono sus antecedentes en el capítulo I de esta tesis como impulsora de la instauración de la preparatoria Iztapalapa 1, que fungió como la primera directora del IEMS y principal constructora del Modelo Educativo de las preparatorias del GDF) hace algunos años: “*aquí el problema es que uno arrastra un esquema de evaluación que se traduce automáticamente a un número, así nos hemos educado tanto estudiantes como docentes*” (Lucio, en SBGDF-IEMS, 2006: 25-26).

Así lo reconoce también la profesora DM02, al preguntarle su opinión con respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en una escala cualitativa dicotómica: cubierto/no cubierto: “*En lo personal me costó mucho trabajo, primero aceptarlo y después llevarlo a la práctica. Nosotros fuimos educados desde un sistema tradicional sin el sentido peyorativo que le dan ahora*”. Las respuestas,

tanto la de Lucio como la de la profesora DM02, indican la dificultad de desprenderse en las acciones diarias dentro de los espacios académicos, de lo que ha sido una parte de una tradición –entendido este término en un sentido gadameriano, citado por Grondin como “«autoridad que se ha hecho anónima», que en principio puede comprenderse, y que es comprendida siempre por cuanto el proceso de su transmisión se perpetúa” (Grondin, 2003: 155)- a lo largo de la vida escolar en la que muchos fuimos formados: la evaluación entendida como calificación, expresada mediante un número o quizá una letra, en la que subyace una escala que indica niveles de aprovechamiento.

Tal vez esto nos permite comprender por qué subsiste en las acciones evaluativas realizadas por los docentes la asignación de un número para indicar al estudiante su avance. Como menciona la profesora DM04, de acuerdo a su experiencia previa:

yo veía que los alumnos sabían que un seis quería decir que estaban en lo mínimo, y que entonces el profesor le iba a exigir más o iba a implementar otras estrategias o algunas otras tareas. El alumno tenía claro cuál era su avance y cuáles eran las consecuencias positivas o negativas de que no tuviera ese avance. Ahora, ya con la experiencia del «Cubre (C)» o «No Cubre (NC)», he visto que muchos estudiantes de la preparatoria no tienen esa conciencia, ellos dicen ya con que tenga la «C» puedo avanzar.

Estas afirmaciones se complementan con lo que señala el egresado EH101: “cuando cubrías, previamente los profesores te habían evaluado con exámenes, cuestionarios. El fundamento eran calificaciones: ochos, nueves, dieces, seises. Pero no sabías como te habías desempeñado en el curso, si habías desarrollado todas las habilidades”. Como veíamos en el apartado anterior, para los estudiantes de la preparatoria “Salvador Allende” lo importante es aprobar la asignatura, con un mínimo o un máximo esfuerzo, ya que la calificación aprobatoria será la misma en uno u otro caso: *cubre*. Esto dependerá del propio estudiante y de lo que exija, o no, el docente. Como menciona el egresado EH403:

uno podía haber llevado una materia con problemas, con deficiencias y al final podría recibir un cubierto por algún trabajo extraordinario, o porque el maestro decidía cubierto o no cubierto. No era claro. Considero que fui dedicado y siempre me empeñaba en que cubierto fuera cubierto, que se entendiera eso. Pero aludiendo a lo que ocurría con algunos compañeros, a veces estaban como que en

el límite, que no cubrían pero tenían un cubierto igual que yo, y a veces me pareció hasta cierto punto injusto.

Las experiencias vertidas por los egresados hacen necesario precisar que lo decisivo en la función formativa de la evaluación es, por un lado el cómo está aprendiendo el estudiante (Rodríguez, 2006), aunque también, por otro lado, tienen un peso considerable los contenidos del currículo, que derivan en la planeación de las secuencias didácticas que implemente y modifique el docente durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el contexto en el que se encuentre, y el papel que otorgue a la construcción del conocimiento.

De ahí que, desde el paradigma de la evaluación cualitativa, se atribuya una especial relevancia a la función formativa de la evaluación, donde se le otorga un sentido participativo tanto a los docentes como a los estudiantes, en la relación intersubjetiva que existe entre ellos. Y en esta interrelación median también orientaciones relativas al sentido de justicia, que abordaré con mayor detenimiento en los siguientes apartados de este capítulo.

Algo que también se observa en las afirmaciones de ambos egresados es la poca claridad que existe en relación a los criterios implementados por los docentes para decidir si el estudiante cubre o no cubre la asignatura, lo que sugiere que no se les informa cuáles serán las tareas y los productos de aprendizaje que tomará en cuenta a lo largo del semestre para acreditar la asignatura. Si esto fuera así, se diluye el significado de lo que, de acuerdo a Álvarez (1989, en Morán, 2007) y Rodríguez (2006), ha de ser la evaluación cualitativa como un proceso sistemático, donde se considera el contexto en el que ocurren las acciones que serán evaluadas; es un proceso en el que “el sujeto que evalúa y el sujeto evaluado [...] están directamente implicados y comprometidos” (Álvarez, 1989, en Morán, 2007: 161), y en el que el estudiante ha de estar informado.

La evaluación cualitativa implica la participación deliberada del estudiante, pues como afirma Álvarez “el sujeto-evaluado tiene algo que decir y lo dice participando directamente en el proceso de evaluar” (en Morán, 2007: 164). Esa participación del estudiante –que lo interpela a un mayor compromiso con la regulación de su propio aprendizaje- puede darse, dentro de una perspectiva

ampliada de la evaluación formativa (Mottier, 2010), bajo las modalidades de la autoevaluación, evaluación mutua entre pares y “la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno” (Mottier, 2010: 53).

Este sentido de la evaluación no parece existir entre los egresados que participaron en esta investigación. Más bien predomina la percepción de acreditar –o en el lenguaje del SBGDF, de *cubrir* la asignatura-, con lo que la evaluación se erige como el principal elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en detrimento de la planeación y el desarrollo de los mismos en función de lo ocurrido en el aula o en los espacios académicos donde se realizan dichos procesos.

En este sentido, cobra importancia destacar que en la preparatoria los profesores, según el Proyecto Educativo del SBGDF (2006) realizan un reporte de evaluación a la que llaman Compendiada, en el que informan al estudiante si cubrió o no la asignatura, así como una breve descripción de las razones por las que obtuvo esa nota. Dicha evaluación compendiada, de acuerdo al mismo documento, se integra con la evaluación formativa que se compone, a su vez, del registro del acercamiento que el estudiante...

va teniendo con el saber específico de la asignatura; de las habilidades que se le complican desarrollar, de la actitud que muestra ante las actividades que realiza; de cómo va haciendo más complejos sus saberes, si responde mejor al trabajo en tutoría o en las horas de estudio, si las estrategias empleadas son las pertinentes, cómo y cuándo ajustarlas; de cuál es el desarrollo que va teniendo el estudiante y qué le falta por aprender (IEMS, 2006b: 43).

La manera como esto tendría que hacerse, según relatan EMA y EFA, estaba dirigida a que el profesor de una asignatura, por ejemplo de primer semestre, con base en el perfil de egreso de la asignatura y los contenidos de la misma, registrara el avance del estudiante en cuanto a los conocimientos, habilidades y actitudes que fueran necesarios o suficientes para iniciar el siguiente nivel de la misma asignatura, de acuerdo a lo que contemplan los objetivos que componen el curso. En este orden, se trataba...

que fuera una cuestión transversal, que no hubiera separación entre un nivel y otro. Por eso no se metía la seriación, sino que era como un continuo. Tú tienes que garantizar que cuando pongas esa C a lo mejor cubrió lo suficiente pero tiene algo que fortalecer que no amerita que se quede a recursar, o que se vaya al intersemestre, o al examen final, sino que esto lo va a conocer el maestro del siguiente nivel y luego eso lo trabajará con el estudiante. De tal manera que en cada asignatura el maestro tendría que revisar la evaluación compendiada, para que ver esos comentarios. Eso era fundamental. Pero teníamos comentarios de “sigue muy bien”, “échale ganas”, “siempre sonrío y la fuerza estará contigo” prácticamente [...] (EFA)

La intención que se tuvo dentro de este enfoque evaluativo fue que el docente informara, mediante el registro de la evaluación compendiada, en primer término al estudiante tanto de los avances logrados como de lo que le hacía falta desarrollar en su aprendizaje en relación a los objetivos de la asignatura. Y en un momento posterior, que sirviera como referencia para el profesor de la siguiente asignatura acerca del desempeño que había tenido el estudiante en su curso. En ese informe debían registrarse las observaciones de la situación de cada estudiante. Sin embargo, EMA menciona que, en su papel como Subdirectora de Certificación y Evaluación, algunas veces revisó las recomendaciones que hacían los docentes, en las que: “Se trataba que los profesores hicieran una evaluación personalizada, y cuando tú accesabas, entrabas a lo que los profesores ponían en las evaluaciones, resulta que las 30 recomendaciones que hacían para los 30 alumnos, pues eran lo mismo. Entonces decía: no, ¿pues de qué se trata?” (EMA)

En una primera apreciación tras la lectura de estas expresiones, se podría decir que los profesores no están cumpliendo con su tarea. Indaguemos por qué es así. Dentro de la enseñanza, la evaluación “no es una simple conducta técnico-profesional, sino un complejo proceso donde se ponen en juego mecanismos mediadores con fuertes implicaciones personales, difícilmente explicitables en muchas ocasiones para el propio profesor” (Gimeno, 2002: 382). Es decir, el acto de evaluar implica que el profesor ponga en juego mecanismos psicológicos personales, dentro de lo que Gimeno (2002) llama «esquemas mediadores», donde se hallan las teorías implícitas que el docente moviliza en su interacción con los estudiantes, en su práctica docente.

Gimeno (2002) expresa que los cambios en lo que él denomina las prácticas escolares que pretendan realizarse en las instituciones atraviesa por la formación de los docentes:

Creemos que cualquier esquema o modelo de realizar la evaluación, o cualquier propuesta de cambio cualitativo de las prácticas escolares, como puede ser la evaluación formativa, la cualitativa, la evaluación continua, etc., tiene que considerar las posibilidades de ser realmente implantado en términos de su adecuación a las limitaciones objetivas y subjetivas de los profesores en su puesto de trabajo. Las primeras se pueden mejorar con una reducción del número de alumnos, con una liberación de tiempos durante la jornada escolar, etc., por ejemplo. Las segundas pueden modificarse con una mejor formación. No son condiciones inamovibles, per sí con limitaciones. La posibilidad de que el profesor maneje mentalmente con soltura y con corrección un determinado esquema y cumpla las tareas que ese esquema o modelo de comportamiento pedagógico propone es condición para que se implante en la práctica (Gimeno, 2002: 398).

Encuentro que ésta es una cuestión crucial, en particular en cuanto a la evaluación: la dificultad para instaurar prácticas de evaluación cualitativa radica en las limitaciones de los profesores, que puede atribuirse a la falta de formación, aunque también estarían presentes otras dificultades subjetivas para asimilar un tipo de evaluación muy distinto al practicado durante mucho tiempo a lo largo de su formación educativa y como docente en otras instituciones escolares.

En el contexto del SBGDF, como he mencionado antes en el capítulo I, cada docente tiene grupos con un promedio de 25 estudiantes en cada uno, y durante el semestre se le asignan tres o cuatro grupos como máximo. En cuanto a la jornada de trabajo, los docentes en las preparatorias del GDF laboran 40 horas a la semana; es decir, están contratados por tiempo completo del cual sólo destinan la mitad o menos de ese lapso a las horas-clase. Por ello, podría afirmarse que ambas condiciones objetivas no son un obstáculo para que se implemente una evaluación cualitativa con las características que hemos descrito. Me parece entonces que el obstáculo radica en que los docentes no comprenden el sentido de la evaluación cualitativa, y de la función formativa que ésta tiene para los educandos y aún para ellos mismos. Esto no significa que no tengan la capacidad para apropiarse de una forma distinta de trabajar, sino más bien que no han sido formados para llevarla a cabo. La institución, el IEMS, no los provee de recursos pedagógicos. Así lo reconocen algunos docentes:

DH01: Somos muy buenos en nuestra disciplina, pero no hay verdaderamente un proceso de formación suficiente.

DM02: no hay formación, ni en cuanto a la evaluación ni en cuanto a la tutoría. No hay una formación ni dentro de la disciplina. Yo consigo otros cursos que me parecen respetables, pero a nivel institucional no existen.

DH03: sí tenemos experiencia por el tiempo que estamos aquí pero las características que deberíamos haber desarrollado no, nunca se nos dio una serie de talleres específicos impartidos por expertos.

La profesora DM04 señala que en el Diplomado que recibió antes de ingresar a laborar en el IEMS lo que le dijeron sobre el Modelo Educativo fue distinto a lo que encontró al llegar al plantel donde trabajaría posteriormente, pues la información que le proporcionaron fue...

a nivel muy teórico, muy teórico, sirve como para conocer un poco cómo evaluar pero metodológicamente; o sea, cómo son los planes o cuál es el enfoque precisamente del modelo, qué es el modelo y cuál es el enfoque de calidad, pero no se ve más. Y bueno, me refiero ya a la evaluación, pero digamos también porque cuando nos dieron ese curso, decían que se calificaba con números (DM04)

Y es que ese Diplomado, que desde la administración anterior a la actual ya no se da a los docentes de nuevo ingreso, es impartido por personas que no han laborado dentro de las preparatorias del GDF. Sobre este punto, algo que señala el profesor DH03 es que:

Se ve un poco difícil que haya alguien experto que conozca las características más específicas de este modelo educativo. Porque desde afuera parece un modelo muy distinto, que sí funciona porque está basado en competencias, porque tiene atención personalizada a través de la tutoría, porque tiene una planta docente profesional que cuenta con licenciatura o algún grado mayor, porque están contratados de tiempo completo. Pero ya indagando un poco más y sobre todo quienes hemos trabajado aquí, hemos visto ciertas situaciones... no hay tales bondades. Es decir, hay muchos problemas.

Con las expresiones vertidas, tanto de los egresados como de los profesores, es posible inferir que los estudiantes no parecen tener una idea clara de su desempeño, de sus logros y debilidades, que sería parte de la labor que el docente tendría que efectuar desde la función pedagógica de la evaluación. Echar mano de lo conocido –la calificación numérica- parece ser una tabla de salvación ante el panorama ambiguo que les presenta una letra que, por lo que mencionan, no es clara. Para algunos docente esto también es válido: “Creo que es mucha

labor del profesor o del tutor encauzar bien esa evaluación cualitativa, porque si los alumnos no tienen bien claro qué y cómo se evalúa, entonces ellos caen en este conformismo” (DM04).

Se podría decir, con Santos (1995) que “el alumno, con este procedimiento calificador [el puntaje numérico] sabe lo que tiene que estudiar, cómo ha de estudiarlo y –después de la calificación- sabe *cuánto* ha aprendido” (1995: 22). Los números quizá podrían dar mayor certeza a estos estudiantes, y también a los profesores. Volveré sobre esta discusión en el último apartado de este capítulo, al abordar las escalas de calificación.

Como parte de la problemática que apuntan las formas de evaluación en el SBGDF, se encuentra la aplicación de una escala nominal como el «Cubre» y «No Cubre» (C o NC), en la que no existen términos medios. Esto representa una dificultad en la asignación de la evaluación:

DH03: Como es una descripción, lo que se hace es buscar una categoría para esa descripción tan amplia, pero ambos manejan aspectos cualitativos-cuantitativos. Como se nos pide la evaluación llega un momento en que tienes que concretar en algo para hacerlo operar. El cualitativo en algún momento se tensa porque va a haber un seguimiento y una revisión. Pero si ese seguimiento y esa revisión no se hacen, pues no sirvió toda esa descripción que hiciste.

Es relevante en este punto mencionar una investigación realizada por Rueda y Torquemada (2008) en una universidad pública acerca de “Las concepciones sobre “evaluación” de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente”. En este estudio algunos profesores opinan que la evaluación debía ser: “de manera cualitativa sin tener que hacer uso de los números” (Rueda y Torquemada, 2008: 106); y para algunos estudiantes “La evaluación entendida como números no refleja el aprendizaje real del alumno” (Rueda y Torquemada, 2008: 109). Por supuesto, el contexto de la universidad es distinto al de la educación media superior que se aborda en la presente tesis. Lo que me interesa destacar es que hay una tensión entre la evaluación cualitativa y la cuantitativa que no parece resolver ni el uso de una escala nominal ni una escala numérica. Por ello, considero que uno de los atributos medulares de la evaluación cualitativa de los aprendizajes no es si se emplean letras o números

para identificar los resultados obtenidos, sino que esa evaluación propicie que el estudiante asuma su responsabilidad en la forma como construyó sus propios conocimientos, habilidades, actitudes y valores y, en consecuencia, que pueda comprender cuáles fueron sus logros y qué es lo que tendría que corregir o mejorar en sus procesos de aprendizaje.

Esta misma evaluación, enfocada dentro de la enseñanza, ha de permitir al docente alentar al estudiante en sus logros, además de que hacer posible la puesta en marcha acciones que solucionen las dificultades de aprendizaje que la evaluación formativa le permitió identificar. Para lograrlo cuenta, dentro del modelo educativo de las preparatorias del GDF, con las tutorías que permiten al docente un mayor acercamiento a la situación académica del estudiante y también a las peculiaridades de éste como sujeto. De otro modo, “[las calificaciones, sean numéricas o nominales] se transforman en un signo opaco, que no permite avanzar en la elucidación de los procesos y los motivos. No permite, en suma, aprender” (Celman, 2005: 52-53). Y esto es válido tanto para el estudiante como para el profesor.

Es claro que para que esto ocurra, es preciso que los docentes tengan una formación sólida sobre la evaluación cualitativa, y comprendan el papel que juega la tutoría en el proceso formativo del estudiante. En estos aspectos la institución parece seguir en deuda tanto con los educadores como con los educandos, pues es un condición en la formación docente que poco se ha atendido, de acuerdo a lo señalado por los profesores entrevistados.

A esta carencia se aúna el hecho de que el estudiante, en el sexto semestre de sus estudios de bachillerato, debe realizar un proyecto de investigación que, al concluir ese periodo lectivo, ha de exponer frente a un jurado. Enseguida veremos si ese evento académico está vinculado o no con el desempeño académico que tuvo durante su permanencia en la preparatoria.

4.2.3 El proyecto de investigación como forma de evaluación de aprendizajes, con base en una escala numérica

en este subapartado se trató de recuperar el sentido histórico que tuvo en su origen la realización de lo que dentro del SBGDF se denomina como Problema Eje, que es la investigación y exposición de un proyecto de investigación, porque considero que esto permite comprender los significados que ese trabajo académico representa para los actores que hemos presentado en este diálogo.

Al preguntarle a EFA cuál fue el sentido que se le dio al establecer como requisito para el egreso la presentación del Problema Eje, respondió que se trataba de realizar un proyecto de investigación que involucrara la puesta en juego de las habilidades de comprensión lectora, de escritura, de análisis, de síntesis, de investigación, que se consideraron fundamentales para el desenvolvimiento del estudiante, independientemente de que continuara estudiando o no.

Dado que este modelo educativo surge a raíz de un movimiento social en la delegación Iztapalapa (cuyos antecedentes menciono en el capítulo I), se trató de que este proyecto de investigación realizado por el estudiante de algún modo fuera una propuesta para mejorar alguno de sus problemas, dentro de la comunidad en la que se encontrara el estudiante:

En la propuesta original de Pérez Rocha se hacía mucho énfasis, en retribuirle a la sociedad ¿no? entonces cómo le retribuimos a la sociedad lo que ya invirtió en tu formación: haces una investigación. Pero la intención original era algo crítico de tu comunidad y que pueda tener un impacto. Toda la parte formativa la vas a reflejar en tu trabajo de investigación y la parte social la vas a retribuir en un tema que aqueje a tu comunidad, que te haga reflexionar y quizás tú puedas hacer reflexionar a otros. Por eso la intencionalidad del problema eje. Así como eso se perdió, se perdieron otras muchas cosas (EFA).

Y se perdió esta intención quizá desde la primera generación que iba a egresar de la preparatoria Iztapalapa 1 pues como refiere un profesor de ese plantel, Óscar Castellanos⁶ –fundador del mismo- al participar en la elaboración de

⁶ Es necesario aclarar que el testimonio de este profesor y de otras personas que cito en este capítulo fueron tomadas de un documento elaborado por el IEMS en el año 2006, como parte de una Memoria acerca del origen del Sistema de Bachillerato del Gobierno del DF. La referencia completa aparece en la sección correspondiente de esta tesis.

los mecanismos de egreso, en lo que enuncia no aparece esa retribución a la sociedad:

Se iba a evaluar con la elaboración de un proyecto de investigación, su ejecución y su presentación. Se asignaría una calificación. El razonamiento era que el estudiante, en sus tres años por la preparatoria, ya había adquirido los conocimientos y desarrollado las habilidades y actitudes que exige el perfil. Y eso lo puede demostrar en la elaboración de un trabajo que se le llamó 'Problema Eje'. Puede ser relacionado con cualquier materia. [...] La presentación es simplemente la culminación de eso... (Castellanos, en IEMS, 2006a: 86).

A partir de los testimonios antes mencionados, observo que se da por supuesto que la elaboración de ese trabajo final que realizaría el estudiante sería la concreción de los saberes adquiridos a lo largo de su permanencia en la preparatoria. Pero entonces, ¿qué función tuvieron las evaluaciones de las asignaturas cursadas en cada semestre? La idea era, según EFA, que el docente registrara los avances del estudiante tanto en la evaluación formativa como en la sumativa en un sistema electrónico que después podría consultar el profesor con quien continuara inscrito el educando. De ese modo, la presentación del Problema Eje sería el cierre de esas valoraciones, en tanto proceso continuo que concluye con la exposición de las habilidades desarrolladas por el estudiante a través de un producto escrito.

De esta situación surge la interrogante del por qué un estudiante de bachillerato, dentro de este modelo educativo, tendría que presentar un proyecto de investigación y una réplica del mismo para poder certificar sus estudios.

Advertimos que al establecer como requisito para el egreso la presentación del denominado Problema Eje, según las declaraciones de EFA se tuvo un sentido de retribución social, con Castellanos que sería la concreción del perfil de estudios. Lo que señala EMA es una visión opuesta:

Acá otra cosa que también se tenía que cuidar era la cuestión política [...] Siempre estuve en contra del problema, porque yo decía ésa es una limitante. Había alumnos que ya habían cubierto el cien por ciento y les daba miedo el problema eje, se iban y ya no volvían, desertaban. Y entonces yo decía qué necesidad de tener altos índices de deserción cuando en otro sistema, el que sea, nada más con haber cubierto el cien por ciento del plan de estudios ya aprobó, es suficiente, pero era la cuestión de que no teníamos escala numérica. Y decían [*la directora del IEMS y los coordinadores de los planteles*] que no, que era así como la cereza del

pastel el problema eje [...], está pensado que el muchacho desarrolle como una pequeña tesis. A mí no se me hacía correcto que esa exposición definiera el promedio de todo el bachillerato (cursivas mías).

Desde la visión de EMA, no hay un sentido educativo valioso en el proyecto de investigación, pues lejos de ser un producto académico que sintetizara las habilidades desarrolladas por el estudiante que estuviera a punto de egresar, significaba un obstáculo para el egreso. Que en ningún otro sistema de bachillerato se pida como requisito para la certificación de estudios un trabajo con las características descritas, parece ser, entonces, más una justificación política que pedagógica, pues como hemos analizado con los significados construidos por los egresados, no existe vinculación entre el Problema Eje como producto de aprendizaje, y el desempeño académico mostrado por el estudiante en su permanencia en la preparatoria.

Por lo tanto, es conveniente preguntarnos qué evalúan los profesores en la realización del proyecto de investigación como su posterior réplica oral, y cuál es el sentido de dicha evaluación. De este modo podremos interpretar el para qué de la misma, en tanto el denominado Problema Eje es un producto del aprendizaje del estudiante que servirá para emitir un juicio de valor por parte de los profesores. Esto es, en otras palabras, la evaluación sumativa que tiene una función social al involucrar una toma de una decisión para acreditar (o no) los estudios de bachillerato del educando.

Como planteo en el inicio del capítulo II, en toda práctica educativa subyace una concepción de ser humano y de sociedad. Entonces, como educadores, los docentes han de tener claro qué tipo de ser humano es el que están ayudando a formar, en qué contexto social; implica dilucidar qué es la enseñanza, el aprendizaje, así como qué y para qué evaluar: “en el *por qué* están las motivaciones, las intencionalidades del evaluador, pero en el *para qué* está el pensamiento de lo que se hará con los resultados de esa evaluación, a quién le va a servir esa información, para qué se va a utilizar” (Bertoni, 2000: 68, cursivas en el original). En este sentido se insertan las funciones pedagógica y social de la evaluación, pues ambas han de tener una presencia relevante, al tener la

intención de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (función pedagógica), y también como una forma de certificar los saberes adquiridos (función social).

Al volver la mirada a nuestros referentes empíricos, es posible observar que, cuando el estudiante expone su trabajo final, distingue que el director y el revisor califican tres rubros en la exposición oral: la elaboración del trabajo escrito, el uso de materiales didácticos y el intercambio comunicativo que mantiene el propio estudiante con el director y el revisor del Problema Eje.

Por un lado, parece estar claro qué se califica en ese momento. Sin embargo, no se explicitan los indicadores que evidencien los criterios ni los niveles de desempeño que se esperaría mostrara el estudiante evaluado. El juicio de valor que emiten los docentes en ese momento se encamina hacia una toma de decisión acerca de la acreditación del estudiante. Como he señalado antes, ésta no es sinónimo de evaluación del aprendizaje, pues tiene una intención social, no pedagógica. La cuestión es que, al carecer de esa intención pedagógica, la presentación del Problema Eje imposibilita al docente conocer sus logros, si alcanzó sus objetivos en la enseñanza, y lo que debe mejorar en su práctica docente. Al estudiante le muestra sólo la calificación que obtuvo en un trabajo final de carácter académico, sin que advierta que ese trabajo es la culminación de un proceso educativo en el que se espera que evidencie haber desarrollado un perfil de egreso.

Por otro lado, al asimilar la evaluación a la certificación se pierden de vista las evaluaciones precedentes. El valor que tuvo la evaluación formativa durante cada asignatura cursada por el estudiante (como ya lo mencionaron antes los egresados en el apartado anterior de este capítulo), no se toma en cuenta. Como plantea Bertoni (2000) al referirse a la evaluación formativa, “ésta implica un retorno a la situación en la que tuvo origen el acto de evaluar, para pensar y reflexionar sobre ella” (Bertoni, 2000: 71). Esa reflexión ha de involucrar un mejoramiento en el apoyo al proceso formativo del estudiante, mediante el diagnóstico y el ajuste de las acciones didácticas en un proceso de evaluación

formativa “que permite al maestro, más que juzgar, **intervenir a tiempo**” (Bertoni, 2000: 71, negritas en el original), lo que implica que el profesor formule y replantee su papel como educador en su labor pedagógica. Ya no se trata de que el profesor actúe como un sancionador de los aprendizajes de los estudiantes, sino que, con base en la información que le proporcione la evaluación, modifique sus acciones didácticas, en aras de mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza.

Se advierte entonces que el docente tiene un papel trascendental en la vida académica de los estudiantes. En este punto que abordo sobre la realización del Problema Eje, algunos egresados de la preparatoria “Salvador Allende” perciben como arbitrarias ciertas acciones docentes, y lo señalan de manera explícita o implícita. Como menciona H203, si algún estudiante tenía una trayectoria que he llamado accidentada, al trabajar “con un profesor aliviado como director y/o revisor, daba la pauta a que dicho estudiante obtuviera mejor o igual calificación que alguien que tuvo mejor trayectoria y mejor exposición, con profesores mayormente exigentes como responsables de la calificación” (H203).

Lo que nota este egresado es que su calificación final estará sujeta a los criterios que decidan quienes funjan como Director o Revisor del Problema Eje. Esto de algún modo desvirtúa el sentido de la evaluación cualitativa en la que se formulan juicios de valor sobre el desempeño del estudiante, y aun cuando se reconozca el involucramiento afectivo del educador con el educando, ha de existir un equilibrio entre este aspecto y la consideración de la evaluación como un conjunto de acciones que brinden la posibilidad de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al fungir como retroalimentación de aquéllos, ya que, como señala Santos (1995), cuando se conocen los resultados de la evaluación se puede mejorar en lo sucesivo “pero no solamente será preciso conocer y analizar lo que ha sucedido, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que se ha descubierto como acierto o fracaso” (Santos, 1995: 27).

Los puntos de vista de los egresados que mencionaré a continuación nos conducen hacia la dimensión ética de la evaluación, al hacer referencia a los valores que se movilizan en el proceso de evaluación en la preparatoria “Salvador

Allende”, al preguntarles cuál es la relación que encuentran entre la trayectoria académica y la exposición de un proyecto de investigación.

M513 atribuye un valor a esta relación: “es un poco injusta, ya que algunos alumnos a lo largo de la preparatoria tienen un buen desempeño y no obtienen la calificación que se merece”. M614 también expresa su punto de vista en ese sentido: “Por un lado es menos satisfactorio para el estudiante ya que si al final cuando presenta el trabajo del problema eje tiene dificultades para desenvolverse en dicha exposición corre el riesgo de sacar una mala calificación, aunque los seis semestres en la preparatoria haya cubierto las materias” (M614).

A este par de respuestas se suman las expresadas por los egresados entrevistados en el mismo sentido, con algunos otros matices:

EH101: Cuando me evalúan el trabajo final no me están evaluando si al final logré desarrollar una capacidad en matemáticas, en física. Me evaluaron ciertas capacidades que son parciales, que de ningún modo reflejan una trayectoria de tres años.

EM202: Muy desigual porque había personas que tenían una trayectoria pésima en lo académico y al final en un trabajo realmente mediocre les ponían un diez o un nueve. O una persona que se esforzó, al final de su tema eje le ponen algo menor a lo que debía.

EH0403: Creo que lo más relevante, considero, es toda la trayectoria. Hasta el final puede ser engañosa la calificación, que se basa en un trabajo final al que se le da mucho peso.

EH304: Es muy criticable porque realmente no se ve el trabajo de los tres años. No se me hace justificado que prácticamente sales con ocho por la trayectoria. Ya después lo que venga con la evaluación final, con base en los criterios de la réplica, de la capacidad oral y escrita.

Como señala EH101, lo que se evalúa en la réplica oral es lo que el estudiante sea capaz de mostrar en el lapso que dure esa exposición, pero no lo que realizó durante su permanencia en la preparatoria. EM202 expresa algo que suena incongruente, y que constituyó el punto de partida de esta investigación al observar dentro de la preparatoria “Salvador Allende” que, si bien durante el proceso educativo coexisten evaluaciones cuantitativas y cualitativas, parecen estar disociadas las evaluaciones obtenidas durante cada semestre con la forma de asignar una calificación numérica que aparecerá en el certificado de terminación de estudios de bachillerato.

Las palabras expresadas por estos egresados nos hablan de valores y de normas quizá no escritas pero sí vividas, practicadas en toda institución, una de ellas es la justicia. Al respecto, aclaro que, en este contexto, entiendo por institución “un sistema de reparto, de distribución, referido a los derechos y a los deberes, a los ingresos y patrimonios, a las responsabilidades y a los poderes, en suma, a los beneficios y a las cargas” (Ricœur, 2002: 245). Esa cualidad distributiva de las instituciones implica justicia que, nos dice Ricœur (2002), se basa en «dar a cada uno lo suyo». Por lo que señalan los egresados M513, EH101, EM202, EH403 y EH304, la trayectoria escolar del estudiante no corresponde, en algunos casos, a la calificación que merece, en reciprocidad con ese desempeño académico; en otras palabras, hay un acto de injusticia al no recibir lo que merece en «igualdad proporcional» (Ricœur, 2002). Esto es al aludir a la dimensión ética de la evaluación.

Ahora, si nos referimos a la evaluación de aprendizajes en la institución escolar, encontramos aquí que estas situaciones experimentadas por los estudiantes se ubican en el currículo oculto que, a decir de Posner (2004):

tiene un impacto más profundo y duradero en los estudiantes que los currículos oficial u operativo. Las escuelas son instituciones y como tales representan una serie de normas y valores. [...] Entre lo que enseña el currículo oculto están las lecciones sobre los roles sexuales, la conducta ‘apropiada’ para los jóvenes, la diferenciación entre trabajo y juego, cuáles son los niños que pueden tener éxito en varios tipos de tareas, *quién tiene el derecho de tomar decisiones por quién* y qué clase de conocimiento se considera legítimo ((2004: 14, cursivas mías)

Ese efecto duradero que señala el autor puede constatararse con el hecho de que algunos de los egresados que participaron en esta investigación, ya sea con sus respuestas al cuestionario o mediante una entrevista directa, obtuvieron su certificado de estudios de bachillerato hace algún tiempo. Sin embargo, la experiencia vivida, sobre todo al ser evaluados de manera cualitativa durante cada semestre y al final con un proyecto de investigación que presentaron ante un jurado, marcó una huella en ellos, de ahí la importancia de recuperar sus testimonios. Además, regresando a la cita de Posner, por lo que mencionan los egresados, ellos tuvieron claro quiénes participaron en la toma de una decisión y

el efecto duradero que esa decisión tuvo en sus vidas: la calificación que aparece en un documento oficial, que es su certificado de estudios.

De este modo, la evaluación cualitativa pierde su sentido de valoración de los procesos durante su desarrollo, de retroalimentación tanto para el docente como para el estudiante, en el acto mismo de la asignación de un número que se atribuye al educando de manera arbitraria, sin apego a una conducta ética por parte de los profesores ni a la necesaria obligación institucional que aclare cuáles son las normas que rigen este proceso. Asimismo, desde una perspectiva pedagógica, hemos visto que no existen criterios ni indicadores didácticos para realizar dicha evaluación.

Por lo que he apuntado antes, podría quedar la impresión de que adjudico a los docentes la absoluta responsabilidad de asumir la función social de la evaluación en detrimento de la función pedagógica que proporcionaría elementos de juicio para valorar la trayectoria escolar del estudiante, no sólo de un lapso más o menos breve como lo es el proceso de certificación.

Recordemos que el enfoque metodológico empleado en esta tesis retoma elementos de la fenomenología y la hermenéutica. Desde esta perspectiva, ubicarnos en el contexto es primordial para interpretar y comprender la «cosa misma». En consecuencia afirmo que, si bien es cierto que la calificación depende de los profesores que en ese momento fungen como integrantes de un jurado, es necesario precisar que actúan de acuerdo a las normas establecidas por la institución. A esto se refiere Gimeno (2002), al aseverar que la evaluación es también “producto de presiones institucionales y de un control que se realiza técnicamente a través del modelo de tareas dominantes” (2002: 385).

Para comprender este fenómeno, es necesario retornar a lo que señalé en el capítulo II acerca de la función social de la evaluación que nos remite al examen, de acuerdo a lo señalado por Díaz Barriga (2009), parafraseándolo, ya que aquí en la preparatoria el estudiante se juega toda la cuestión de la calificación en el último día de clases.

Y así como en renglones anteriores mencioné que a EMA no le parecía correcto que a partir de la réplica oral del Problema Eje se obtuviera ese promedio para certificar los estudios de bachillerato, veamos que los docentes entrevistados coinciden con esa afirmación al preguntarles, desde su perspectiva como actores que han participado en ese proceso, ¿cuál es la relación entre la trayectoria académica del estudiante y la realización de un proyecto de investigación para obtener su certificado? Conozcamos sus respuestas:

DM02: Sí se toma en cuenta la trayectoria, aunque no hay ninguna parte de la evaluación que nos remita a eso, que nos diga que la tomemos en cuenta.

DM04: hay muchas ocasiones que el estudiante fue muy malo, recursaba, se ausentaba, y cuando está en su exposición oral tiene una calificación de 10. También hemos tenido casos de alumnos comprometidos con los estudios que de repente por situaciones a veces personales del profesor o del propio estudiante, tiene una calificación menor de lo que realmente es su desempeño académico.

DH05: Conocí el caso de una chica, por ejemplo, que iba avanzando más o menos bien pero no era como que muy brillante, presenta una obra de teatro, un monólogo y saca una calificación de 10, cuando otro chico que tuvo mejor desempeño académico, sacó una calificación de nueve. Entonces dices: es muy subjetiva esa evaluación.

Estas respuestas refieren a casos que ejemplifican esa discrepancia entre lo que fue la trayectoria académica del estudiante a lo largo de su estancia en la preparatoria con el resultado de la exposición del proyecto de investigación. En dichas respuestas encontramos como una constante la alusión a que la evaluación a la que identifiqué como sumativa generada mediante ese mecanismo de egreso es subjetiva, en un sentido negativo. Me enfocaré en este aspecto de la evaluación –la subjetividad que entraña-, que considero fundamental para comprender los procesos formativos que he abordado en este capítulo.

La subjetividad juega un papel importante en las acciones evaluativas, pues como afirma Baz (2001, en Morán, 2007: 323-324):

La evaluación no atañe tan sólo a la cuestión del aprendizaje de los contenidos educativos, sino que promueve una cultura y procesos de subjetivación que impactan la identidad, los vínculos con nuestros semejantes y el posicionamiento frente a la autoridad, las normas y los pactos sociales. En la medida en que los procesos evaluatorios son intrínsecamente valorativos y se ostentan como portadores de una legitimación social, son factores muy significativos de promoción de valores.

En los procesos de subjetivación que se viven dentro del curriculum oculto, al que me he referido antes, en la evaluación final pueden influir cuestiones personales, ya sea del propio estudiante o de los docentes que hayan fungido como director o revisor del Problema Eje. Vemos que en los procesos evaluativos se construyen relaciones intersubjetivas. Por ello es que los docentes, DH01, DM02 Y DH03 hacen énfasis en la importancia de conocer al estudiante a quien le dirigirán el proyecto de investigación.

DH01: Me tocó una vez un chavo con enormes dificultades en escritura, en investigación, y de repente me digo: no tengo un referente... cuando uno le hace recomendaciones, el chavo no las sigue. En cambio con aquellos que sí fueron mis estudiantes como que te siguen más.

DM02: en casos donde no he tenido antecedentes de los estudiantes, un semestre sí te permite tener ciertos elementos: la disposición, la atención que prestan a las sugerencias que se les hacen, la habilidad que tienen para incorporar información, la parte crítica. Pero hay otros en que sería importante tener antecedentes de ellos, cómo fue su trayectoria a lo largo de la preparatoria, y sobre todo si han tenido ciertos problemas de aprendizaje.

DH03: Yo ya no me comprometo a llevar un tema eje si no conozco al chico. Si el desarrollo que tuvo conmigo no fue el adecuado, tampoco acepto trabajar con él. Una vez tomé un estudiante que ni conocía y se metió en conflictos de pleito con una profesora. Fue un error de mi parte. También el director debe elegir con quien trabajar. En esta parte, para mí cuenta mucho la actitud.

De acuerdo a lo que mencionan estos docentes, para ellos es muy importante conocer la trayectoria escolar del estudiante a quien apoyarán en la elaboración de su proyecto de investigación. Este conocimiento previo del estudiante posee un valor intrínseco al revelarles si éste ha desarrollado ciertas habilidades necesarias para realizar un trabajo académico, si tiene probabilidades de egresar, y al mismo tiempo les permite establecer con él una mejor comunicación.

En esta interrelación que se da entre educador y educando encuentro un sentido profundo de la función pedagógica de la evaluación, pues como señala Álvarez (1989, en Morán, 2007), “una preocupación constante de la evaluación cualitativa es el proceso, todo el proceso y no sólo el resultado final derivado de una especificación del hecho instructivo. Importa ver cómo se desenvuelve el sujeto durante y a través de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje [...]”

(Álvarez ,1989, en Morán, 2007: 161). En la realización de un trabajo conjunto, tanto el estudiante como el profesor se implican y comprometen en llevarla a cabo. Asimismo, desde la concepción de la evaluación cualitativa en su función formativa, implica que el profesor ofrezca una atención individualizada hacia el estudiante, en una interacción que propicia la construcción de vínculos intelectuales y afectivos.

Desde otro ángulo de la subjetividad, para DM04 y para DH05, existen otros matices en la interacción que suscita la realización del Problema Eje entre educador y educando que es importante resaltar, y que aluden de manera directa al desempeño del docente:

DH01: ... hay un error que se comete aquí. Que los profesores están evaluando a veces el tema eje como si fuera el trabajo de ellos, no el trabajo de los estudiantes, y eso es lo que también luego sube las calificaciones. Y hay hasta confrontaciones en los temas eje, que terminan en fuertes discusiones.

DM04: el director tiene una gran responsabilidad... no solamente tiene que guiar al estudiante sino que también debe hacer un estudio de quién es el estudiante. Porque si no a las calificaciones ya no se les da la importancia que debe, sino que dice: expusiste mal, te pusiste nervioso, y eso es lo que se evalúa.

DH05: La evaluación que se hace del tema eje no es apegada a criterios netamente académicos, y no se considera la historia académica del estudiante, sino nada más el momento de cómo lo presentó y con un gran componente subjetivo, porque han dicho en términos de burla o porque también entienden que así ha sido: quien termina evaluándose es el propio director. Es una evaluación que él se hace a través del estudiante, no que le hace al estudiante. Entonces él se evalúa y se evalúa bastante bien, por supuesto.

Aquí la noción de subjetividad –en contraste con el término objetividad, cuyos significados pueden ser los de imparcialidad o neutralidad- se considera, desde mi interpretación, como un juicio parcial en la evaluación cualitativa. Y es parcial en el sentido de que sólo se considere el trabajo final y, en última instancia, la exposición que sobre dicho trabajo realice el estudiante, de ahí la importancia de las afirmaciones de DM04 acerca de la responsabilidad del docente en conocer cuál ha sido el desempeño académico del estudiante; o, desde otro enfoque como menciona DH05, es prescindir de la trayectoria académica del estudiante y además que sea el profesor quien se evalúe en ese proceso, pero no en el sentido

de que valore su intervención pedagógica sino en la asignación de una calificación autocomplaciente que recaerá no en él sino en el estudiante evaluado.

Es cierto que en todo quehacer humano existe un componente subjetivo, y en esto coincido con Álvarez al afirmar que “en el ámbito de la educación el componente subjetivo es, además de insustituible, inevitable” (Álvarez, 1989, en Morán, 2007: 163). Sin embargo, reconocer la presencia de la subjetividad en las acciones educativas no es un permiso para la falta de rigor o de credibilidad en la evaluación. Más bien implica que en el proceso evaluativo exista, como le llama Álvarez “un esfuerzo concertado entre las partes, tanto del componente valorativo como del sujeto propiamente dicho” (1989, en Morán, 2007: 163). Esto significa que no se renuncia a la sistematización en la evaluación, pues “el proceso evaluativo mediador sólo sobrevive por medio del rescate de la sensibilidad, del respeto al otro, de la interactividad y a través de la pedagogía del diálogo” (Hoffmann, 2010: 78), donde también estarán presentes la crítica y la discusión como acciones pedagógicas válidas, en un contexto donde se reconozca que el sujeto-evaluado tiene mucho que decir al participar, de manera activa y protagónica en su proceso formativo y, desde luego, en la evaluación de sus aprendizajes.

La interpretación anterior es una forma de construir una intencionalidad pedagógica latente a la evaluación que se realiza en la preparatoria “Salvador Allende”, donde le atribuyo un valor significativo a lo que los principales actores del proceso educativo pueden realizar mediante el producto de aprendizaje que el estudiante presenta al final de su ciclo escolar, en el sexto semestre.

En un primer nivel de análisis, se desprende que, en el contexto de la preparatoria “Salvador Allende”, en la elaboración y exposición que hace el estudiante de un proyecto de investigación, lo que predomina es la función social de la evaluación, que disocia la tarea formativa del docente en aras de un trámite administrativo, al fungir como una selección y acreditación de los estudios realizados por el educando. Con esto último, también hablamos de otras experiencias de aprendizaje no definidas de manera formal en el curriculum, pero

sí vividas y que refieren a la adaptación que realizan los estudiantes para sobrevivir en la vida escolar “bajo la posibilidad de superarla con éxito” (Salinas, 2002: 28).

Una de esas experiencias vividas por los estudiantes que conforman la posibilidad de superación exitosa en la escuela es, precisamente, la realización de un proyecto de investigación y su posterior réplica oral. Para realizar la interpretación y comprensión de esas vivencias (que son compartidas por los docentes aunque las significan de un modo distinto) de lo que he señalado acerca de la complejidad que entraña el desequilibrio entre la trayectoria escolar y la presentación del problema eje en la evaluación de los estudiantes, es necesario situarnos en este producto de aprendizaje y elucidar el valor que tiene en las experiencias vividas por egresados y docentes en torno al mismo, el significado que cada uno construyó para esas vivencias y, al mismo tiempo, analizar su importancia dentro de la evaluación como el producto de una acción didáctica.

De acuerdo a lo que los actores del proceso educativo han mencionado, el Problema Eje es una posibilidad de evidenciar los saberes aprendidos. En este punto es relevante para esta investigación la opinión de uno de los profesores fundadores de este modelo educativo, a quien ya he citado en renglones arriba, el profesor Castellanos (en IEMS, 2006a), quien menciona que: “El Problema Eje, para los estudiantes es una experiencia que les ayuda tanto académica como personalmente. Saber que van a presentar un trabajo les abre camino para su tesis en la licenciatura y en la maestría” (en IEMS, 2006: 86). Veremos que, a pesar de que existe una distancia geográfica y temporal entre la afirmación de este docente y las expresiones de los egresados de la preparatoria “Salvador Allende”, existe coincidencia en esta interpretación del Problema Eje, como una experiencia cuyo valor radica en significar un logro, en varios sentidos, como veremos a continuación.

En la recuperación del sentido histórico que tiene la exposición de un proyecto de investigación como producto de aprendizaje en la conclusión de estudios de educación media superior en el SBGDF, cito el testimonio de una

egresada⁷ perteneciente a la segunda generación de la preparatoria “Iztapalapa 1”, que nos habla de su experiencia en la presentación del proyecto de investigación y en general su estancia en la preparatoria mencionada:

Quando hice mi Problema Eje, me sentí con mucho miedo, primero porque antes no le había dado oportunidad a mis estudios, me dediqué a otras cosas, entre ellas a ser mamá, esposa e hija. Una vez que concluí esas etapas, me dediqué a mí misma. Entonces, convivir, nuevamente, de manera académica con otras personas, fue un poco difícil. Tuve mucho miedo, aunque me dijeran ‘puede haber preguntas o no, es como tú quieras; puedes ayudarte, te podemos apoyar los profesores a que lo presentes’. A pesar de todas esas cosas, yo tuve mucho miedo. Incluso pedí que no hubiera preguntas. Dije: ‘yo voy a exponer y ya’. Fue un poco difícil para mí. Después me sentí muy feliz porque fue un logro personal y un logro intelectual (Marín, 2006: 106).

Los egresados de la preparatoria “Salvador Allende” que mencionaré enseguida rememoran la vivencia del Problema Eje de diversas formas. Al preguntarles: ¿qué significó para ti realizar un proyecto de investigación?, coinciden al señalar que les permitió el desarrollo de habilidades de lectura, de escritura, de investigación documental o experimental, que fueron básicas en su estudios de licenciatura:

EH101: desde que comencé a cursar la universidad, me pareció que las habilidades que había logrado desarrollar, por ejemplo escribiendo este trabajo final, o haciendo este trabajo final, que era complejo, te permite poder desenvolverte de un mejor modo en la universidad. Tienes mayores herramientas, sabes lo que implica un trabajo de investigación, qué cosas habría que incluir, qué cosas no.

EM202: Fue interesante porque raramente había pisado una biblioteca. El proceso fue mi salto a otras cosas. Y fue un proceso en cuanto a mi investigación muy grato porque yo no sabía que podía leer algún libro o tener la capacidad de criticar un artículo o un autor.

EH403: en la parte experimental fue mucho lo que yo aprendí. Con el apoyo de mi profesor, pasé muchas horas en el laboratorio. En un principio tuve que repetir el método muchas veces, porque cometí errores. Muchas horas pasé en el laboratorio, y en la universidad cuando recién ingresé me sirvió muchísimo.

EH304: en lo que es la lectura, me hizo tener mayor profundidad en lo que leía. Leer y entender realmente lo que estaba leyendo. Y me ayudó mucho a desenvolverme en la escritura, luego es uno de los mayores problemas que uno tiene, lograr escribir lo que uno entiende. La investigación del tema eje me ayudó en eso, en generar esa competencia, esa habilidad.

⁷ El testimonio de esta egresada fue tomado del documento al que me referí en la nota anterior.

La realización del problema eje constituye una experiencia significativa en la vida de estos jóvenes. Es el desarrollo de habilidades y es también el conocimiento de ellos mismos, que incluye también aspectos más subjetivos al involucrar el interés del sujeto en lo que quiere hacer, y que hace posible la definición de proyectos de vida, por lo menos en un sentido académico:

EM202: Entonces yo dije: “¡Ay! ¿Qué voy a hacer con mi vida, no?” Sí, es cierto. Es cuando ya tomas las cosas más en serio y dices: esto no es un juego, es algo de lo que depende mi vida académica. El desarrollo del problema eje fue un trabajo arduo, pero gratificante. Y digamos que cuando las cosas se hacen con gusto no te cuestan trabajo. En cierto sentido hasta mágico... o sea, explotas tu capacidad, lo que realmente quieres.

Al citar textualmente las narraciones de los egresados de la preparatoria “Salvador Allende”, tengo la intención metodológica de extraer los diversos significados que tuvieron dentro de la experiencia vivida (Van Manen, 2003) en la realización de un proyecto de investigación. Esto último me acerca a la dimensión pedagógica de un evento académico que, si bien es cierto trasciende ese sentido, también es relevante detenerme en la interpretación de ese proceso formativo, en tanto puede significar una experiencia educativa que posibilita el logro de aprendizajes significativos.

En este punto conviene preguntar qué es un proyecto en el contexto escolar. Frida Díaz (2006) nos dice que “el aprendizaje por medio de proyectos es un aprendizaje eminentemente experiencial, pues se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (Díaz, 2006: 30). Precisa que esto requiere que los contenidos de la enseñanza o la estructura del currículo estén organizados “en términos de los saberes, habilidades o competencias que la persona debe lograr para afrontar los problemas, necesidades y asuntos relevantes que se le plantean en los entornos académicos y sociales donde se desenvuelve” (Díaz, 2006: 31). Destaca también la dimensión social del conocimiento, pues en el fondo subyace un sentido de búsqueda del bien común, que tiene que ver con lo que veíamos al inicio de este capítulo, en cuanto a la aplicación de los conocimientos generados por el Problema Eje en una aportación a la comunidad donde habita el estudiante, que

fue la intención originaria, aunque no se haya llevado a cabo en la totalidad de los casos desde su inicio.

De ahí que realizar un proyecto implique construcción de conocimientos científicos, dentro de “procesos de *pensamiento-acción-reflexión* que dan cuenta de la manera como las personas generan representaciones y pautas para actuar en un intento por resolver un problema, llevan a la práctica sus ideas y después reflexionan sobre los efectos de sus acciones” (Díaz, 2006: 32). Además de las dimensiones social y científica, es importante mencionar que el proceso de elaboración de un proyecto involucra un mayor autoconocimiento, lo que posibilita cambios en la identidad y en las actitudes, al efectuar actividades significativas (Díaz, 2006), como lo revelan las siguientes palabras de los egresados:

EH101: Me sentí muy contento, porque en el fondo yo hice un trabajo de mucho tiempo... sí significaba algo importante para mis intereses peculiares, que era estudiar filosofía.

EM202: Cuando tú tienes todo lo que leíste bien, cuando redactaste bien, cuando ya tienes la capacidad de expresarte ante los demás, en público, creo que lo demás ya sería cosa de suerte, digamos, del jurado que está, de las preguntas y también la sagacidad de uno para responder...

EH403: siento que... me faltó prepararme emocionalmente para presentar un trabajo que era trascendental... Considero que pudo haber sido mejor pero me quedó la satisfacción de haberme presentado ahí, con deficiencias a la hora de expresarme, pero contento de haber presentado mi trabajo.

EH304: no me sentía preparado como para exponer... Después de los tres primeros minutos, me empecé a soltar, a agarrar más confianza. Porque al final era un trabajo que yo había hecho, que yo había revisado, que yo conocía lo que había plasmado.

Por lo que hemos señalado de las características curriculares del Modelo Educativo del SBGDF, podemos inferir que no posee un eje formativo cuya orientación global sea el desarrollo de proyectos. Es más bien una política institucional para la certificación de estudios. Esto no la descalifica. Digamos que la elaboración de un proyecto tiene la ventaja metodológica de ser aplicable a cualquier disciplina (Perrenoud, 2000: 4), que puede plantear al estudiante lo que Frida Díaz (2006) denomina un «desafío abordable»; además de ser factible de realizarse en diversas formas, que pueden ser –como refieren los estudiantes egresados- un trabajo escrito que aborde una temática que haya despertado su

interés (como en los casos de EH101 y EM202), o la realización de un diseño experimental (EH403), de cara a su futuro profesional. Como señala Díaz “lo importante es que los proyectos generen oportunidades de aprendizaje significativo para los alumnos, rescaten sus interés y promuevan sus puntos fuertes” (Díaz, 2006: 40), lo que significa una participación activa del docente en el diseño de acciones didácticas propicias para que esto ocurra.

Por ello, es vital señalar que la elaboración de proyectos se ubica en el terreno de las propuestas de enseñanza. Esto implica una mediación docente orientada hacia el desarrollo en los estudiantes de “un fuerte sentido de pertenencia y control sobre su propio aprendizaje en un ambiente centrado en el alumno y en el aprendizaje cooperativo” (Díaz, 2006: 40). Si no se tiene esa claridad conceptual, y metodológica ¿qué puede ocurrir?

He presentado lo que significó para algunos egresados la realización del Problema Eje. Es importante ahora escuchar a los docentes, para comprender cuáles son los significados que ellos atribuyen a sus experiencias en torno a la evaluación de un trabajo académico de lo que ha de ser producto de una estrategia de enseñanza y la evidencia de los aprendizajes logrados por el estudiante.

DM02 identifica que la realización de un proyecto de investigación es una cualidad de este modelo educativo, pues le parece que: “integra habilidades básicas como la expresión oral, la respuesta a las interrogantes, el mismo proceso de investigación, cómo hacer y preparar una presentación. Sí les va dando muchas herramientas que contribuyen o vienen a reforzar toda su formación de bachillerato”.

DH05 apunta que el Problema Eje es acertado porque permite que el estudiante aplique las habilidades que aprendió “*durante su paso por las distintas asignaturas*” en la indagación de un tema “que le fascine, que le interese, que le inquiete, y que dé cuenta de cómo puede armar esa explicación... ya sea en un trabajo experimental que llevó a cabo, ya sea en una monografía, ya sea en un ensayo, pero que realmente esté aplicando esas habilidades que adquirió”.

En cambio, para DH01, hablar de certificación implica la demostración y validación de conocimientos y habilidades, con base en parámetros definidos. Con las experiencias que ha vivido en la preparatoria “Salvador Allende”, advierte que son los mismos docentes quienes restan seriedad al Problema Eje, al admitir trabajos donde...

el chavo pone y hace lo que quiere. He visto temas eje donde hay unas faltas enormes de ortografía, donde hay trabajos de siete hojas... dice uno: ¡este trabajo fue evaluado con 9.8! A veces veo una redacción, unas faltas de ortografía cuando me muestran su trabajo y les digo, esto es un lenguaje cantinflesco y les pregunto ¿qué quieres decir? O luego copian del Internet y lo pasan igualito... con las ligas que aparecen en determinada página (DH01).

Otro aspecto que este profesor subraya es en cuanto a los temas abordados en el Problema Eje, pues distingue, por un lado, que se perdió el enfoque de aportar algo a la comunidad mediante ese trabajo. Por otra parte, como docente del área de las ciencias exactas, señala que los estudiantes: “buscan lo fácil... y se da uno cuenta en las estadísticas ¿no?, buscan más la parte de las humanidades” (DH01).

Aunque DM02, como profesora de Humanidades, señala que esto es relativo, ya que ella ha notado que los estudiantes no eligen a los profesores de los que existe la percepción de que “es demasiado exigente y te va a evaluar muy bajo” (DM02). Este punto de vista se complementa con lo que señalan antes algunos egresados, en el sentido de que al elegir al Director del Problema Eje, los estudiantes puede ser que busquen a un docente que les dará una calificación elevada, sin importar mucho el trabajo que entreguen y, sobre todo, sin que considere su trayectoria académica. A esto se agrega lo que menciona la profesora DM02:

de esta parte de las evaluaciones demasiado generosas, que son producto de que en el modelo se parta de ocho como mínimo, entonces como que hay profesores que quieren distinguir mucho a ese estudiante que sí tiene desarrolladas las competencias de aquel que supuestamente castigan con un ocho ¿no? Es lo relativo de este modelo y es reflejo de la subjetividad. Se presta también.

Otro aspecto que señala DH01 es que se desvirtúa el sentido que tiene la realización de un trabajo académico enfocado hacia la certificación, que sería la

demostración de los conocimientos y habilidades adquiridos. Desde su punto de vista:

Prácticamente lo que se está considerando allí solamente es que salga de la escuela y ya. He escuchado comentarios de algunos maestros que dicen que es como una vacilada el tema eje, que no es algo que debíamos hacer. Yo creo que una certificación sí debería de ser algo mucho más importante que entregarle su papelito (DH01).

El profesor DH03 visualiza la situación desde una perspectiva en la que el proyecto de investigación denominado Problema Eje corresponde a una cuestión más amplia, de carácter estructural propia del SBGDF referida a la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ese contexto, haría falta entender al Problema Eje como el resultado *de* un proceso “que no tendría que ser tan dramático ni tan complejo si ese proceso en realidad tuviera un curriculum” (DH03); es decir, si contara con antecedentes académicos que sustentaran una formación sólida en las competencias que ha de mostrar el estudiante para la realización de un trabajo con las características que se piden para un proyecto de investigación en bachillerato.

La falta de solidez curricular del Modelo Educativo del SBGDF, desde el punto de vista de DH03, tiene consecuencias en varios aspectos. Uno de ellos se refiere a dos situaciones polarizadas en la actuación de los docentes, pues mientras algunos profesores (él señala que son pocos) logran que los estudiantes obtengan resultados notables en su Problema Eje durante un solo semestre, hay otros docentes que “termina[n] haciéndole el trabajo al estudiante. Tengo a compañeros a los lados [de su cubículo] que en algún momento ves todo el día frente a la computadora, más allá de su horario de trabajo, y al chico lo ves sentado a su lado, viendo cómo hace su trabajo” (DH03).

La otra cuestión, que está relacionada con la anterior, apunta a las competencias que el estudiante ha de poseer para desarrollar un proyecto de investigación. Desde su punto de vista “el alumno no llega con todas esas competencias para poder desarrollar un trabajo con esas características” (DH03). Por eso es que a algunos profesores les parece más sencillo hacer el trabajo ellos mismos. Y es entonces el profesor quien asume el compromiso de elaborar y

entregar el Problema Eje. A esto se agrega la brevedad del tiempo para presentar un trabajo con estas características, en un semestre.

Otro punto que menciona el profesor DH03, y que tiene que ver con las deficiencias en el curriculum, es la falta de claridad en el estudiante de que al entregar un avance de su trabajo de investigación no significa que ya esté concluido: “no hay hábitos de escritura. El alumno piensa: “yo ya hice esto, y ya está’. No lo toman como un borrador. Y el profesor le hace los señalamientos, y el alumno piensa: ‘yo ya lo entregué. Le caigo mal al profesor, o el profesor quiere algo’”(DH03).

Aquí me pregunto si este comportamiento del estudiante fue aprendido en la preparatoria. Esto es, en el sentido de que otros profesores aceptaran que con la entrega de un trabajo el estudiante ya había cumplido con su tarea, sin que mediara una retroalimentación de la misma. Y de manera específica en el Problema Eje, que el estudiante habría de entender como fruto de un trabajo intelectual que implica la movilización de saberes para resolver un problema. La reflexión que hace la profesora DM02 es ilustrativa de este punto:

al final de cuentas lo que el estudiante logre también es un reflejo de las deficiencias que, como directores o revisores, conseguimos que este estudiante realmente desarrollara o no desarrollara, corrigiera o no corrigiera esto que puede venir arrastrando quizá de mucho tiempo atrás. Es decir, si el estudiante no se comprometió, si el estudiante que al final se le pone una evaluación mínima que es ocho... pues también es un reflejo de un error de cubrirlo sin que él haya desarrollado completamente las competencias (DM02)

En una dirección semejante –esto es, a que hizo falta consolidar los saberes necesarios para la realización de un proyecto de investigación- aluden los puntos de vista de la profesora DM04. Ella indica que, para empezar, algunos estudiantes no saben qué es el Problema Eje, ignoran que es una asignatura que deben inscribir, en la que tienen que investigar un tema de su elección. Y que los estudiantes tampoco saben que ese proyecto de investigación es parte del mecanismo de egreso con el que obtendrán una calificación numérica, reconocida como tal por la institución, “y que esa calificación va a ir así directamente en su certificado. Y que finalmente avala todo el bachillerato” (DM04). Aunque la profesora reconoce que este desconocimiento de los estudiantes es

corresponsabilidad de los docentes, que tendrían que comunicar al estudiante la importancia de ese trabajo académico.

Y sobre este punto, DM04 tiene una posición contraria a la que sostienen DM02 y DH05. Subraya que “es una idealización que el problema eje va a integrar todas las habilidades de sus demás materias, o sea, tanto de las matemáticas, POE, literatura, filosofía, historia” (DM04). Afirma que es cierto que el modelo busca que el estudiante integre en un proyecto de investigación todas las habilidades que desarrolló durante su permanencia en la preparatoria, y que lo aprendido...

le tiene que hacer un *clic* para que él como estudiante autónomo, con una actitud crítica, científica y humanística tenga que desarrollar un proyecto de investigación. A mí me parece que como proyecto está bien en el modelo. Sin embargo, por las características de los estudiantes cuando llegan al problema eje, a la asignatura, no tiene idea de cómo esas habilidades puede aplicarlas en la investigación y en el desarrollo del problema eje (DM04).

Lo que el profesor hace en esos casos –menciona DM04- es orientar al estudiante en todos los aspectos del proyecto de investigación. Empieza desde el apoyo para que el estudiante elija un tema, identifique qué le gustaría conocer de ese tema. Luego, enfrentar la investigación que el estudiante no sabe cómo empezar, aunque de acuerdo a lo que establece el Plan de Estudios, hay una asignatura denominada Planeación y Organización del Estudio (POE) en la que el estudiante en el segundo semestre elabora un esbozo de proyecto de investigación; es decir, en esa asignatura, y por lo que menciona la profesora DM02 también en la materia de Lengua y Literatura, el estudiante debió aprender las habilidades para realizar un trabajo de investigación.

Encontramos aquí también el aspecto de las actitudes de los estudiantes, pues la profesora se ha encontrado con situaciones como la siguiente, al indicarle al estudiante que busque información: “Empieza por la biblioteca de aquí, del plantel. Y lo que no hay aquí, investigarlo. ‘Ay no, mejor en mi casa’. Entonces uno empieza como a enfrentarse a que hay que llevar a los estudiantes de la mano durante todo el semestre” (DM04). Y esto tiene que ver con lo que mencionó DH03

en renglones anteriores, que hay profesores que tienden a hacer el trabajo por el estudiante.

Por lo que señala DM04, las vivencias que tiene aluden a que debe decirle al estudiante cómo estructurar la investigación, desde el plano metodológico hasta cuestiones de escritura, como hacer notas de pie de página o las citas, que son conocimientos y habilidades que el estudiante tendría que haber aprendido en otras asignaturas ya cursadas. De acuerdo a la expresión que utiliza la profesora,

Esas habilidades que ellos debieron haber desarrollado y que nada más es jalar esas habilidades para implementarlas en un proyecto de investigación, no saben cómo conectar lo que han aprendido. Bueno, tampoco quiere decir que no lo hayan aprendido. Quizá no saben cómo aterrizarlo en un proyecto de investigación. Entonces sí es realmente un trabajo arduo... (DM04)

Aquí es importante señalar que, aunque el seminario de Problema Eje debe ser inscrito por el estudiante al inicio del sexto semestre, no tiene definido un horario, ni un aula específica. Entonces lo que percibe el estudiante es que ese trabajo no tiene un carácter serio, de allí que el egresado EH101 proponga que...

lo más idóneo sería que lo formularan como una cuestión más formal, bueno, formal en el sentido de que tuviera un espacio específico, para que quizá los chicos así pudieran verlo con mayor cercanía, o sea que no lo vieran como algo que tienen que hacer, digamos, en sus tiempos libres, o fuera de un horario. Porque creo que si es un trabajo importante, pues tendrían que concederle un horario específico (EH101)

Al no existir un horario establecido, se presentan situaciones como las que describe la profesora DM03, al mencionar que existen resultados favorables con los estudiantes que asisten a ese seminario, “pero muchos estudiantes no asisten. Entonces se pierde ese seguimiento o ese trabajo, o muchos ya no van a la escuela...”. Aquí puede tener lugar una idea expuesta por DH05, al proponer que existiera un instrumento –que podría ser, dice él mismo, una rúbrica- para valorar el proceso de construcción del Problema Eje: “en función del desempeño del estudiante, qué tanto da cuenta de sus avances, qué tanto material... utilizaba, o iba incluyendo en su trabajo” (DH05). Con esta propuesta, se recuperaría una parte del sentido evaluativo del proyecto de investigación como un producto de aprendizaje que ha de sintetizar el perfil de egreso de la institución. Y también una

forma de asignar una calificación numérica al Problema Eje, cuyo abordaje realizaré enseguida, pues representa un punto de desencuentros entre el sentido que establece de manera formal el currículum y lo que significa para los actores que han participado en ese momento crucial para los estudiantes del SBGDF.

Ya en el apartado 4.2.2 *Dos procesos evaluativos diferenciados entre el desempeño del estudiante y la certificación de estudios* algunos egresados y docentes mencionaron que sería mejor evaluar las asignaturas con una escala numérica. Al respecto, hice una interpretación acerca de los significados que esto implica en el ámbito pedagógico.

Vinculado con el tema anterior, en el apartado 4.2.3 *El proyecto de investigación como forma de evaluación, con base en una escala numérica* me ocupé de señalar el valor pedagógico potencial que tiene la realización de un proyecto de investigación, y analicé cuáles son los significados que tiene para docentes y estudiantes la realización de un proyecto de investigación, con el que se le asigna una calificación numérica al estudiante para la certificación de sus estudios de bachillerato.

Al llegar a este punto, la escala numérica en el Problema Eje, es necesario esclarecer qué significa, para los actores educativos del SBGDF que he mencionado, emplear dicha escala en el resultado final que se pide al estudiante para certificar sus estudios de bachillerato. Así, en este apartado hablo de los significados construidos en torno a la calificación numérica, en el contexto de la preparatoria “Salvador Allende”.

En primer término, señalo que los estudiantes, antes de exponer el denominado Problema Eje, tienen la percepción de que al concluir el cien por ciento de las asignaturas (un total de 38 que integran el Plan de Estudios) ya tienen asegurada una calificación mínima de ocho: *“el promedio final se me hace muy elevado porque prácticamente sales con tu ocho [...] como que la estancia de los tres años, si aguanto los tres años, mínimo un ocho. Ya después lo que venga con la evaluación final”* (EH304). Esto quiere decir, según lo referido por el egresado EH304, que a partir de esa calificación, ocho, el trabajo escrito y la

exposición les otorgan puntos extras, con los que pueden alcanzar la calificación máxima, que es diez.

Esta percepción es compartida por estudiantes y docentes, aunque en los documentos institucionales consultados no hay alguna referencia a esta situación acerca del por qué partir de ocho como calificación mínima aprobatoria. Al preguntar directamente a EMA sobre el origen de esta escala numérica, ella mencionó que cuando empezó a laborar en el IEMS ya se había establecido: *“Ya estaba propuesta, no sé a quién se le ocurrió... no fue algo... que se haya hecho un estudio, que se haya buscado una justificación académica...”* (EMA). Como lo menciona el profesor DH03, los conflictos que originan las evaluaciones y calificaciones no corresponden sólo a los docentes: *“esto se ha generado por la misma institución, por las autoridades. No hay una regulación, una serie de apoyos de las mismas autoridades, de la coordinación, que compartan esa responsabilidad...”* (DH03) sobre la asignación de calificaciones y en general sobre el Problema Eje.

La falta de apoyos, y de información acerca la fundamentación institucional para la regulación de esas prácticas evaluativas, da lugar a apreciaciones como la de DH01, quien señala que hay estudiantes a quienes: *“...no se les pone menos de ocho por cuestiones de excelencia. Y otra vez caemos en el rollo político ¿no?”* (DH01). Al incluir esta opinión trato de evidenciar que, por un lado, la evaluación es un ejercicio de poder donde se construyen relaciones intersubjetivas –como hemos visto en este capítulo-, y que la institución escolar, de igual manera, está sujeta a cuestiones políticas que subordinan los intereses educativos a criterios políticos. Dado que este aspecto lo abordé en el capítulo 1 de esta tesis, lo que hago ahora es encuadrar de qué manera influye la interacción entre el docente y el estudiante en la calificación del Problema Eje.

Desde la perspectiva de EFA, el vínculo intersubjetivo que existe entre educador y educando puede llegar a desvirtuar el sentido de la evaluación de ese trabajo académico:

sabes que hay maestros que ya los pasaron nada más para que no los estén fregando. En esos casos yo no puedo garantizar que la formación de él sea

realmente un promedio de diez y que además el compromiso que adquieren, porque llegar con un promedio de diez a otro lado... digo... hay chavos que han venido a decirles [a otros estudiantes]: 'ni dejes que te pongan diez, no sé a dónde te vayas a ir pero para mí es una bronca haber tenido ese diez. Piensan que eres un genio'. Y es que se ha prestado para perversiones ¿no? (EFA)

Lo que algunos docentes señalan otorga credibilidad a esa afirmación, con un sentido de crítica y autocrítica hacia sus propias prácticas docentes: DM04: "A veces como que [las calificaciones]: se dan sin una conciencia: ¡Sí, sí, diez!". DH05: "Sí, caemos en excesos, casi es como una fiesta de ver quién se luce más con el promedio". En estas expresiones notamos dos sentidos distintos, aunque complementarios. Mientras que para algunos profesores otorgar un diez puede ser fruto de una decisión sin sustento académico, tal como lo mencionan EFA y los dos docentes citados, también para el estudiante puede significar un peso que se echa encima al cargar con una representación simbólica –la calificación- que no corresponde con sus saberes. De esto me ocuparé más adelante.

Por ahora, veamos lo que expresan los profesores. Para el docente DH01 una de las situaciones que se presentan es que muchos estudiantes consideran que su trabajo merece diez, y le dicen a su director: "quiero un 10, un 9.8, quiero un 9.5, y a veces [los profesores] lo ponen. Y eso no debería de ser" (DH01). Lo que se advierte, entonces, es que a veces se responde a la presión de los estudiantes para dar una calificación alta, sin que necesariamente se consideren los logros académicos alcanzados en el trabajo final.

Esto nos remite de nueva cuenta a la cuestión ética del docente, quien, como menciona el profesor DH03, también tiene que contemplar, en el momento de asignar una calificación, que ocurrirá con el estudiante... "en el sentido de que si le pongo siete, ya no le doy posibilidades de ingresar a alguna institución de educación superior" (DH03). Esto significa que en el momento de asignar una calificación están presentes –o ausentes- algunos elementos que analizo a continuación.

EMA menciona que: "tuvimos la experiencia de que había alumnos que regresaban y te decían: no sé nada y salí con 10..." (EMA). Ante esta situación y las antes descritas me pregunto si los docentes perciben la magnitud de otorgar

una calificación que no corresponda con el desempeño alcanzado por el estudiante en su trayectoria académica dentro de la preparatoria. De acuerdo a lo que ellos mismos expresan, sí están conscientes de ese alcance, pues advierten que una calificación elevada tendría que asignarse en correspondencia con lo que enfrentará el estudiante al ingresar a otra institución educativa:

DM02: Incluso algunos de [los estudiantes] se autoevalúan, se autocritican, ellos mismos reflexionan... hay quienes han dicho me pareció muy alta, me parece que me va a costar trabajo defender allá afuera o en otras instituciones esta evaluación que me pusieron.

DM04: No podríamos hacer una similitud de avance académico entre un ocho de otras instituciones y un ocho de aquí, porque aquí el ocho es mínimo. Por otro lado los profesores piensan que el diez... claro, es lo máximo, pero... si el alumno hace un esfuerzo más aunque no tenga que ver con su trayectoria pues ya tiene el diez... un diez debe corresponder al mundo exterior... A veces si corresponden a la realidad y está muy bien... pero a veces no.

DH05: es una incongruencia que estemos evaluando de ocho a diez cuando en las demás instituciones se toma como referencia desde el seis. Al exhibir un ocho o nueve a veces sí les ocasiona cierta presión porque dicen: 'la verdad es que sé mucho menos y este chavo sacó 7.5 y yo sé mucho menos que él'.

A partir de lo que mencionan los docentes, puede afirmarse que hay certeza en lo que se está evaluando y el sentido que la evaluación puede tener para los estudiantes. Sin embargo, lo que no resulta inteligible es el marco normativo de las políticas institucionales del SBGDF, en cuanto a la manera en que se realiza la evaluación de los aprendizajes en su vertiente cualitativa, y el proceso de certificación mediante una calificación numérica.

Esto genera un consenso entre los actores de la preparatoria "Salvador Allende" con quienes dialogué, en el sentido de que es necesario tomar en cuenta la trayectoria escolar del estudiante en la calificación asignada al Problema Eje. Un eje central de esa trayectoria se refiere al *cómo* llega el estudiante a la terminación del bachillerato, pues en esta cuestión radica parte del problema que no percibe la institución. Escuchemos los planteamientos que hacen docentes y diseñadores del modelo educativo:

EFA: al igual que muchos... yo he pensado injusto un promedio final a veces de nueve, nueve cinco, con un estudiante cuya trayectoria dices, ya deja que a la mejor se tardó los nueve semestres... yo no pondría peros ahí, porque fue

conforme él podía, porque fue cubriendo lo que fue inscribiendo. Pero chavos que se llevan los nueve [semestres] y que cuántas veces los inscribiste y no iban...

DM02: un estudiante pudo haber sido muy malo, y sin embargo obtener al final de su certificado un nueve... que no refleja el desarrollo de las habilidades, de los conocimientos ni de las actitudes. Es allí donde más polémica hay: cómo un estudiante pudo desarrollar actitudes positivas si siempre se la pasó pidiendo oportunidades o yéndose hasta los intersemestres, o hasta las evaluaciones especiales, y no pudo pasar en los cursos regulares, o cubrir en tiempo y forma

DM04: Yo sería de la idea de que seis al diez, pero que también se tenga en cuenta esa trayectoria académica. El modelo señalaba que era un ocho mínimo asumiendo que el estudiante ya había adquirido esas habilidades, esos conocimientos, pero eso es el modelo. Pero si el estudiante no ha asimilado esas habilidades en su formación académica, no debería tener el ocho.

DM05: Muchos chicos que han salido con ocho se merecen menos calificación pero no hay menos de ocho. Son promedios que no están acorde con la realidad de la trayectoria del estudiante, porque no fue tomada en cuenta... toda lógica diría que tu promedio en la prepa es un promedio de tus tres años, y no es el caso. Es un promedio nada más de un trabajo que presentaste, y eso muy subjetivamente. Y entonces qué credibilidad va a tener ese promedio.

Y es precisamente de los aspectos que no se toman en cuenta, que los mismos docentes esbozan algunas propuestas sobre este tema:

DM04: [Que] el director se vea en la tarea de hacer como un estudio previo de quién fue el estudiante en su trayectoria académica, y que eso lo complementa en su decisión de otorgar una calificación.

DH05: para que sea un promedio más apegado a la realidad necesitamos incluir la historia académica del estudiante y apegarnos más a criterios objetivos en términos del trabajo, de qué tanta información incluyó, que realmente esté haciendo un buen análisis de la información, de la pertinencia de su bibliografía, si acudió de manera regular a revisar su trabajo, si estuvo al tanto de estas observaciones que se le hicieron al mismo.

Me detengo en el análisis de dos cuestiones que se perfilan de las expresiones antes citadas: una es la inclusión de la trayectoria escolar del estudiante en la calificación final. De manera específica, ponderar (y ésta es una de las acepciones de la evaluación) cómo cubrió las asignaturas el estudiante, de acuerdo a los tiempos académicos establecidos, nos remite a logros y méritos en su alcance: si acreditó las asignaturas en un curso regular merecería una calificación final distinta a quien acreditó en un módulo, actualmente llamado PER, o en intersemestre, en un recursamiento o en un examen especial.

DM02: Un estudiante puede cubrir con siete, aunque haya pasado todas sus materias. Lo que me parece injusto es que cubrió, no importando cómo, y ya tenga

asegurado un ocho, o se tenga que evaluar con mínimo ocho. Lo que se tendría que modificar es básicamente eso, para que se vea reflejado un estudiante regular de uno no regular, y que en su certificado pudiera aparecer siete ¿por qué no?

La otra cuestión es que la escala numérica establecida por la institución se considera como elevada por los actores entrevistados, por lo que mencionan que tendría que incluir un rango aprobatorio menor que el actual: “de antemano la preparatoria está asumiendo que sus alumnos son capaces de justificar una calificación de ocho, nueve o diez. No sé hasta qué punto eso sea adecuado o qué tan buenos fundamentos tenga. Pero si al final van a terminar evaluando con un ocho, un nueve o un diez, podrían incluir el seis y el siete” (EH101).

Aquí lo fundamental es que al introducir un rango menor, sea posible caracterizar las diferencias entre los diversos niveles de desempeño que puede tener un estudiante en su trabajo escolar. Asimismo, de acuerdo a lo antes expuesto, es preciso incluir la forma en que el estudiante acreditó las asignaturas en su paso por la preparatoria.

El panorama antes analizado corresponde a un plano de una realidad múltiple que responde a las interrogaciones que, como investigadora, planteo a los significados de un fenómeno multidimensional y estratificado, donde “reflexionar sobre la experiencia vivida pasa a ser, entonces, analizar de modo reflexivo los aspectos estructurales o temáticos de dicha experiencia” (Van Manen, 2003: 96). Esto implica un ir y venir en la investigación, que no se agota en una única interpretación ni en un solo sentido. Por esta razón, es preciso que la atención se desplace de este plano de análisis descriptivo de los sentidos y significados que los actores entrevistados han construido sobre la evaluación de aprendizajes en la preparatoria “Salvador Allende” a un plano que movilice referentes teóricos y conceptuales específicos (Granja, 1997) sobre la evaluación de los aprendizajes.

4.3 Sugerencias para la evaluación de aprendizajes

Como hemos podido observar, la evaluación pasa de ser un componente de la planeación e implementación de acciones didácticas, a ser el centro de la formación de los estudiantes, quienes hacen lo posible por aprobar y no por aprender, lo que Álvarez (1999, en Morán, 2007) expresa del siguiente modo:

los resultados de la evaluación han llegado a ser más importantes que el propio proceso de aprendizaje en sí mismo, al servicio del cual, supuestamente, debe actuar, distorsionando a la vez las prácticas de evaluación sobre todo cuando no se tiene en cuenta el contexto social más amplio donde éstas adquieren sentido y donde se ven sometidas a un cúmulo de presiones y contradicciones considerables” (1999, en Morán, 2007: 309-310).

En términos pedagógicos, el peligro de esta situación es que se pierda de vista el sentido de la educación que es, en palabras de Savater: “conservar y transmitir el amor intelectual a lo humano” (1997: 97). Por lo que se refiere a la evaluación...

la cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en que se estimule el hablar *a* como camino del hablar *con*” (Freire, 2009: 111, cursivas en el original).

Es decir, que la evaluación de los aprendizajes, como parte de las acciones educativas emprendidas por el docente y la escuela, ha de propiciar “una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura” (IEMS, 2006b: 49). Habría que volver la mirada hacia lo que la propia institución contempla como su Perfil de Egreso (Anexo A), pues allí se encuentran elementos formativos que no parecen estar presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que hemos analizado en este capítulo.

Al retomar estas nociones de educación y evaluación dentro del campo pedagógico, en particular de la didáctica, encuentro que el análisis de algunos de estos hallazgos empíricos es necesario situarlos dentro de los sistemas de calificación y regímenes de promoción. La evaluación que se haga de éstos ha de partir del análisis de las modalidades existentes, y la selección ha de contemplar

“los propósitos de la programación didáctica, la planificación de la institución y del sistema escolar” (Camilloni, 2005: 134).

Es necesario hacer una precisión en este tema en cuanto a la distinción entre evaluación y calificación. Mientras que la primera noción se encuentra en la planeación didáctica como un elemento más de ésta, con lo que tiene una función pedagógica, la calificación es un acto de orden institucional dentro del sistema escolar, pues al asignar una nota dicho sistema certifica los conocimientos adquiridos (Díaz Barriga, 2009). Es así como se asimila que la evaluación tiene una función social, que tiene efectos personales e institucionales. Este efecto es el que da la calificación.

Ahora bien, el aspecto en el que me enfoco en este apartado de la investigación corresponde al análisis de la forma como inciden las escalas de calificación en la evaluación de aprendizajes. Esto nos permite una mejor comprensión del objeto de estudio de esta investigación.

Camilloni (2005) enfatiza que en una escala de calificación es necesario considerar que “el número de grados de la escala debe ser elegido de acuerdo con la posibilidad real que tiene el evaluador de operar con una técnica apropiada y disponible para él, discriminando los diferentes grados de calidad de aquello (rasgo, conducta, realización) que ha de ser evaluado con dicha escala” (Camilloni, 2005: 137). Esto tiene profunda relación con lo que mencioné en el capítulo II, en el sentido de que en la implementación de cambios en las prácticas escolares, es necesario que las propuestas de evaluación sean las que el profesor pueda integrar a sus esquemas mentales dentro en su quehacer laboral cotidiano (Gimeno, 2002); de lo contrario, se corre el riesgo de que no se obtengan los resultados previstos.

Otro aspecto a considerar es que existen varios tipos de escalas de calificación. Camilloni (2005) las clasifica en escalas numéricas, escalas conceptuales o descriptivas y escalas gráficas. Veamos las particularidades de cada una de ellas.

En la escala numérica hay categorías que se representan en valores numéricos previamente convenidos. Éstos se agrupan en escalas de muchos o de pocos grados. En general, la escala más conocida es la de 11 grados (0 a 10), en la que la calificación mínima de aprobación es 6 puntos (con grados o niveles de calidad diferentes para la desaprobación entre 0 y 5) y 5 puntos para la aprobación (6 a 10).

Camilloni (2005) menciona que existe una tendencia actual en reducir el número de grados de las escalas de calificación a una cantidad no mayor a cinco. Las escalas que incluyen un número elevado de grados tienden a generar imprecisiones. Una escala con pocos grados “facilita la tarea del docente ya que disminuye la posibilidad de error o injusticia y, por ende, la ansiedad en la elección de la calificación” (Camilloni, 2005: 138). De ese modo, siguiendo a esta autora, con un número reducido de categorías sería posible una mejor definición de cada grado, lo que contribuiría a otorgar mayor confiabilidad a las calificaciones.

Un matiz que me interesa destacar del texto de Camilloni (2005) es que una escala de dos grados (que es el caso que nos ocupa: «Cubierto» y «No Cubierto») “puede resultar poco descriptiva de los progresos de los estudiantes porque cada grado debe cubrir un campo muy amplio y variado de rasgos” (Camilloni, 2005: 138). Lo que esto significa es considerar las razones por las que se acredita o no una asignatura.

Esto es, en el «Cubierto» se acredita pero no se distinguen los niveles de desempeño; en el «No Cubierto», no se esclarece si el estudiante, en el proceso de construcción del conocimiento, tuvo dificultades en ese aprendizaje, o si no acreditó la asignatura porque no asistió, de manera parcial o total, a los distintos espacios académicos y, por lo tanto, no enfrentó ese proceso de aprendizaje. Encuentro que la distinción de grados es importante no tanto en el aspecto administrativo (que allí tiene relevancia para otros propósitos que no atañen a esta investigación), sino –situados en el quehacer docente- en la elaboración de estrategias diferenciadas para abordar cada caso específico.

La cita que esta autora hace de Robert E. Thorndike y Elizabeth P. Hagen me parece primordial para la investigación que realizó: “A medida que se incrementa el número de discriminaciones más allá del sistema de dos o tres categorías, las distinciones empiezan a ser importantes para todos los estudiantes” (Thorndike y Hagen, en Camilloni, 2005: 139). Desde mi interpretación, este aspecto es central en lo que señalan los actores de la preparatoria “Salvador Allende” a quienes he mencionado a lo largo de este capítulo: que se reconozcan, mediante las calificaciones, los niveles de desempeño obtenido por cada estudiante y que se otorgue un reconocimiento diferenciado a cada logro. Es, en otras palabras, un trato más justo, que muestre los resultados individuales y el reconocimiento al esfuerzo puesto en alcanzar dicho logro.

Las escalas conceptuales o descriptivas guardan algunas semejanzas con las que tienen las escalas numéricas, como una jerarquización de menor a mayor calidad. La diferencia principal estriba en que en la escala numérica no se distinguen las propiedades de lo evaluado, no se perciben los atributos del resultado o procedimiento evaluado.

En cambio, las escalas conceptuales se adaptan mejor a propiedades particulares del conocimiento o proceso sujeto a evaluación, tales como: frecuencia (siempre, generalmente, a veces, nunca) cantidad o calidad (excelente, muy bueno, bueno, regular, insuficiente, reprobado). Cada uno de estos grados de la escala ha de ser definido con precisión.

El tercer tipo de escala es la gráfica, donde se representan de manera lineal las categorías descriptivas estipuladas. Su principal atributo consiste en presentar un rasgo como un continuo que se intensifica de un grado mínimo a uno mayor. Los dos extremos han de especificarse de tal modo que las características sean realistas, en términos observables y que el profesor pueda inferir. La representación gráfica es una línea recta, con grados intermedios. Ejemplo:

INTERVENCIÓN EN CLASE

Interviene siempre, preguntando y respondiendo. Aporta nueva información.	Responde voluntariamente cuando es interrogado. A veces hace preguntas.	Responde voluntariamente cuando es interrogado.	Responde sólo cuando es interrogado.	No responde ni interviene nunca.
---	---	---	--------------------------------------	----------------------------------

Fuente: Camilloni (2005)

Las escalas gráficas responden a aspectos específicos, no universales.

Al elegir una o varias de las escalas mostradas, se deben considerar tres aspectos: “el tipo de escala, el número de grados de la escala y la definición que se dará a cada uno de los grados” (Camilloni, 2005: 142). Ya veíamos antes que un número adecuado de grados es 4 ó 5, con uno o dos grados para la desaprobación y los restantes para la aprobación. Aquí es importante destacar que

las calificaciones cumplen una doble función respecto del aprendizaje. En primer lugar, las escalas con diferencias entre diversos grados de calidad en la aprobación proveen información más precisa acerca de los resultados obtenidos y, en segundo lugar, influyen fuertemente, sin duda, sobre la motivación de los estudiantes frente a los requerimientos de estudio. El reconocimiento al esfuerzo realizado por el alumno aparece, en este caso, como un componente de la calificación y cuanto mayores son los niveles del sentimiento de éxito, mayor es el nivel de aspiración del alumno [...] (Camilloni, 2005: 143).

Por esa razón, el número de grados debe estar sustentado y su definición debe ser clara y comprensible para todos los implicados en el proceso educativo: estudiantes, docentes, directivos, padres y público en general. Cada grado, siguiendo a Camilloni (2005), debe contener descripciones que guíen tanto a educadores como a educandos en los logros y obstáculos que pueden enfrentar y cómo han de resolverse.

En este punto encuentro una objeción, en tanto parecería que en la relación educativa importa más la calificación que la evaluación, ya que son dos conceptos

distintos, aunque van de la mano en la vida escolar. Lo que hemos visto hasta el momento sobre las escalas de calificación se refieren a los criterios e indicadores que, dentro de una evaluación formativa o sumativa –según sea el momento del proceso de enseñanza y aprendizaje en que se apliquen- habrán de ser establecidos con antelación, de tal suerte que el estudiante tenga la información precisa de las evidencias de aprendizaje que debe mostrar al concluir un periodo (sea el término de la sesión, de la unidad o tema, del semestre, etcétera) para acreditar la asignatura. La calificación reflejará entonces el nivel de desempeño mostrado por el estudiante en relación a esas evidencias, cuyos criterios fueron previamente determinados.

Otra cuestión que sobresa de el uso de estos sistemas de calificación dentro de la evaluación cualitativa de aprendizajes alude a los referentes que se han de tomar en cuenta. Además de lo indicado anteriormente acerca de la evaluación dentro de la enseñanza, es preciso que el docente formule cuáles son las expectativas que tiene sobre el objeto que será evaluado, y que ha de plantearse desde el principio: “ese conjunto de expectativas es denominado el referente de la evaluación” (Bertoni, 2000: 73); esto es, respecto a qué evaluará durante el curso –donde se habla entonces de la evaluación formativa- y al final de éste, donde se hallaría la evaluación sumativa.

Para Cabrera (2003), ese referente al que también denomina término de comparación, es el “*criterio de evaluación*. Sin duda, determinar los criterios de evaluación para poder emitir el juicio de valor constituye el componente nuclear del proceso evaluativo y, se puede decir, su ‘talón de Aquiles’ [cursivas en el original]” (Cabrera, 2003: 29). Aquí encontramos el *qué* evaluará el docente, que por supuesto habría de tener fundamentos teórico-conceptuales y epistemológicos, unidos con el *para qué* de la evaluación. Por ello es necesario que el docente, después de explicitar esas expectativas, construya los indicadores del aprendizaje, que permitan al estudiante “poner en evidencia –o no- si logró o si satisface las expectativas que se enumeraron en el referente” (Bertoni, 2000: 73). A estos indicadores Bertoni (2000) les llama «referidos».

De una manera más detallada, Cabrera (2003) abunda en los componentes de ese juicio de valor que ha de emitir el docente:

- a. *Seleccionar los criterios* que se utilizarán para distinguir el éxito del no éxito.
- b. *Desarrollar los indicadores*, sean cualitativos o cuantitativos, que ponen de manifiesto los criterios que se han seleccionado.
- c. *Establecer los términos de la comparación fijando unos estándares o niveles* de los criterios e indicadores que delimiten el grado de éxito conseguido o, simplemente, si se ha conseguido o no (Cabrera, 2003: 30) [cursivas en el original].

Estos elementos precisan delimitar no sólo el qué se evaluará, sino también cómo se efectuará dicha evaluación, es decir, nos habla de la implementación metodológica de la evaluación. De ahí que, en el contexto al que nos referimos, la preparatoria “Salvador Allende”, sea necesario diferenciar entre lo que se espera que elabore el estudiante como un producto de su aprendizaje y como la vía para certificar sus estudios de bachillerato al desarrollar un proyecto de investigación y su réplica oral ante un jurado, con lo que en efecto realizó. De allí podrían derivarse los indicadores y los niveles de desempeño que se emplearían en la asignación de calificaciones, y la escala que se instrumentaría para tal propósito.

En relación a la evaluación de aprendizajes encontramos que los referentes pueden ser externos o internos al sujeto. La evaluación que tiene un referente externo se denomina *nomotética* y la evaluación con referente interno es llamada *idiográfica* (Casanova, 1998). Veamos las características de cada una y la relación que guardan con el objeto de esta investigación.

En la evaluación nomotética los tipos de referentes externos son: la evaluación normativa y la evaluación criterial. “La evaluación normativa supone la valoración de un sujeto en función del nivel del grupo en el que se halla integrado”. En esta evaluación, se compara el desempeño del estudiante en función del nivel alcanzado por todo el grupo. Un ejemplo de este tipo de evaluación son los exámenes estandarizados. Puede ser útil para comparar grupos del mismo curso dentro de la misma escuela o de distintos planteles, y la información sería valiosa para el profesor o para la propia institución.

No obstante lo anterior, no sirve a los propósitos de una evaluación formativa, según señala Casanova (1998), pues no permite conocer la situación individual de cada estudiante. Para subsanar esta deficiencia existe la evaluación criterial “que propone la fijación de unos criterios externos, bien formulados, concretos, claros..., para proceder a evaluar un aprendizaje tomando como punto de referencia el criterio marcado y/o las fases en que éste se haya podido desglosar” (Casanova, 1998: 87). En este tipo de evaluación encajan las escalas de calificación que hemos visto antes, pues en éstas se establecen de manera detallada el grado de dominio alcanzado por el estudiante en función de los objetivos.

En resumen, puede afirmarse que la evaluación que acoge un referente externo –que en los tipos de evaluación descritos pueden traducirse como la valoración dada a las realizaciones efectivas del estudiante- tiene lugar cuando se compara tal logro con los resultados obtenidos por los otros (evaluación normativa), o bien, con una precepto determinado con antelación por el docente (evaluación criterial), que tiene una mayor cercanía con la evaluación formativa, ya que implica una descripción cualitativa de los logros individuales obtenidos por el estudiante.

El apego a criterios e indicadores en la asignación de calificaciones posibilita la evaluación tanto de los procesos como de los productos del proceso educativo. Es, por eso mismo, un valioso apoyo para determinar la situación de cada estudiante en cuanto a la acreditación de los aprendizajes logrados al final de un periodo escolar. Aunque habría que ser cuidadosos, pues la formulación de dichos criterios, y sobre todo de los indicadores han de definirse en términos observables y cuantificables, lo que puede derivar en una sujeción rígida a un concepto de aprendizaje en el que no tienen cabida las condiciones personales y del contexto en el que se efectúa el proceso educativo.

De ahí que sea necesario introducir un referente interno en la evaluación de los aprendizajes. Esto corresponde a la evaluación idiográfica, donde “el referente evaluador son las capacidades que el alumno posee y sus posibilidades de

desarrollo en función de sus circunstancias particulares, es decir, un referente absolutamente interno a la propia persona evaluada” (Casanova, 1998: 89). De acuerdo con lo que señala Casanova (1998), este tipo de evaluación requiere una valoración psicopedagógica inicial acerca de lo que puede esperarse que aprenda de manera efectiva el estudiante –en función de sus capacidades- durante un periodo determinado, por lo que se estima tanto el proceso como el rendimiento alcanzado.

La evaluación idiográfica, al estar centrada en el sujeto, pondera “su esfuerzo, la voluntad que pone en aprender y formarse. Evalúa, en síntesis, lo más importante en la educación personal: las actitudes” (Casanova, 1998: 89-90). Lo que implica, podemos advertir, es una evaluación formativa con apego a la subjetividad del estudiante, donde se valora el esfuerzo que éste realizó al vencer sus propios obstáculos.

Este tipo de evaluación establece considerar el empeño que el estudiante realice en sus tareas escolares. Por lo que hemos comprendido de las experiencias vividas principalmente por los docentes de la preparatoria “Salvador Allende”, evaluar este aspecto es complejo. Quizá en este punto es donde se suscitan gran parte de los desacuerdos entre docentes y estudiantes, cuando estos últimos perciben que, mientras para algunos obtener la nota aprobatoria (Cubierto) fue producto de tiempo y dedicación durante el semestre, para otros compañeros suyos fue el resultado de la entrega de un trabajo o algo semejante donde predominó, en el mejor de los casos, la demostración de contenidos conceptuales. O, al referirse al Problema Eje, al significar la vivencia educativa donde los estudiantes notaron que era posible obtener calificaciones que no correspondían, en algunos casos, al empeño que demanda la elaboración de un proyecto de investigación.

Y entonces es necesario preguntar qué ocurre, ya no sólo dentro de la preparatoria sino en la institución en su conjunto, para comprender cómo está organizada la enseñanza y el aprendizaje en las preparatorias del SBGDF. En este sentido, me refiero al currículum desde la perspectiva académica y

administrativa. En particular, falta contextualizar estas vivencias desde una dimensión del currículum en la formación de comportamientos éticos, pues en este aspecto se trata de “atender al proceso del desarrollo humano integral de los educandos y de formar personas comprometidas, responsables y productivas en su entorno social” (Díaz y Lugo, 2004: 79).

Dentro de las vivencias que he analizado acerca del Problema Eje, surge una interrogación que me parece relevante para comprender lo que sucede dentro de ese establecimiento escolar: el estudiante registra como una asignatura de sexto semestre el seminario de investigación de Problema Eje, es decir, tiene una legitimación –entendida como los “modos con que poder ‘explicarse’ y justificarse” (Berger y Luckmann, 2006: 82) propios del mundo institucional- dentro de la normativa de la escuela, pero la realización de ese curso no está sujeto a un tiempo y un espacio específico.

La institución establece que el estudiante desarrolla elementos teóricos y metodológicos en la asignatura Problema Eje, que se cursa en el sexto semestre, donde contará –como ya hemos visto- con el apoyo de un docente en el proceso de fundamentación, desarrollo y exposición de ese trabajo académico.

El desempeño de los estudiantes en el proceso de la elaboración, desarrollo y exposición de su problema eje, es evidencia sustantiva para retroalimentar el Perfil de Egreso (mantener las competencias vigentes acorde a los nuevos contextos), así como para retroalimentar todos aquellos aspectos del Proyecto Educativo que lo requieran” (IEMS, 2006b: 49).

Según se deriva de la cita anterior, la realización de un proyecto de investigación forma parte de una política institucional importante para la retroalimentación de las acciones educativas de los actores implicados en la institución, esto es, estudiantes, docentes y autoridades de la misma.

Sin embargo, del análisis reflexivo que hemos realizado a partir de los testimonios de egresados, docentes y diseñadores de este modelo escolar, advierto una falta de cuidado para cumplir con ese fin educativo, valioso no sólo para la acreditación de los aprendizajes de los estudiantes que es el principal –si

no es que el único- elemento formal que se considera para la certificación de sus estudios.

Aludo al concepto de «cuidado» dado por Ricœur (2002) en el sentido de considerarlo como un elemento fundamental de la aspiración ética. Ésta se define, de acuerdo a este autor, en tres términos: “*tender a la vida buena, con y para los otros, en instituciones justas*. [En otras palabras, puede hablarse de...] cuidado de sí, cuidado del otro y cuidado de la institución” (Ricœur, 2002: 242, cursivas en el original). Para que esta aspiración tenga sustento, es preciso entender, en primer lugar, que “el vivir bien no se limita a las relaciones interpersonales, sino que se extiende a las instituciones” (Ricœur, 2002: 244). Esto implica ver más allá de la relaciones intersubjetivas construidas por el educador y el educando en el desarrollo del mencionado proyecto de investigación, sino situar a ambos en un contexto institucional específico.

En otras palabras, hablamos de atravesar de una noción de justicia al «medir a todos con el mismo rasero» hacia la noción de «a cada uno según sus posibilidades» (Salinas, 2002: 54). Es claro que esto tiene que ver con la evaluación en su sentido más amplio de «atribuir un valor a algo», lo que implica de manera concomitante a las cualidades que han de poseer sus elementos subsecuentes: la acreditación y la calificación.

De allí que sea preciso examinar otro plano de la realidad, y a partir del hallazgo de otros sentidos que pueden construirse a través de las experiencias vividas antes mencionadas, me aproxime a «ver» otros significados en la realización del proyecto de investigación. En algunos casos antes analizados hemos visto que puede significar una experiencia educativa valiosa, trascendental en la vida de los estudiantes; como señalan algunos docentes, tiene el valor potencial de concretar los saberes aprendidos por los estudiantes a lo largo de su formación educativa en la preparatoria. De igual modo, mencioné que existen fundamentos pedagógicos sólidos para lograr que la experiencia que la elaboración de un proyecto de investigación ofrece a los estudiantes, puede incidir en una mejor formación educativa.

En contraste con esas vivencias, hemos escuchado a algunos docentes y diseñadores del modelo educativo expresarse en un sentido negativo sobre ese procedimiento de egreso, ya sea por la falta de habilidades que los estudiantes evidencian en la realización de ese trabajo académico, o –como señalaron DH01 y EMA- porque los estudiantes incurren en el plagio al presentarlo, y que, al hacerlo, de manera tácita cuentan con la aprobación del docente al validarlo con su firma.

No me detendré mucho en la cuestión del plagio académico, pues encuentro que requiere un tratamiento profundo por las diversas implicaciones que conlleva este tema. Hago una consideración en el terreno educativo, pues el hecho de que un estudiante se apropie de un trabajo intelectual ajeno y lo presente como suyo, (el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a la acción de plagiar como: “Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”) constituye un fraude, que a su vez significa “engaño hecho con malicia”, como se menciona en el Diccionario de Usos del Español, de M. Moliner (2001). En este hecho subyace una cuestión ética que atañe a la escuela por cuanto ésta es responsable de formar en valores.

Y esto es así porque los aprendizajes que realizan los estudiantes en el ámbito escolar no ocurren de manera aislada, sino que están condicionados por las funciones que la escuela, como institución, debe cumplir con los individuos que asisten a ella. Esos aprendizajes son posibles dentro de una “cultura escolar peculiar definida por el currículum, por las condiciones que definen a la institución, teatro en el que se desarrolla la acción” (Gimeno, 2002: 106), en el que confluyen, además del currículum, un aparato administrativo y la normativa que rige a las instituciones escolares. Estos elementos organizativos y de poder conforman un ambiente escolar que establece, además de la organización del tiempo y del espacio, rutinas en el personal y una estructura de relaciones entre las personas que allí confluyen en una estructura que reconoce jerarquías, que constituyen una fuente de aprendizajes primordiales (Gimeno, 2002), entre ellos las actitudes y valores que se consideren, dentro de ese entorno, como significativos para una mejor formación educativa. Y esto es parte del papel de la evaluación de los aprendizajes.

En este capítulo hemos visto que los distintos actores mencionados construyen significados diversos sobre los procesos evaluativos en la preparatoria “Salvador Allende”. Esto nos muestra una realidad sociocultural constituida por distintos niveles de complejidad (Zapata, 2005). La aproximación que pueda darse hacia esa realidad atraviesa por reconocer, en primer término, que la educación es una práctica social, y que como tal, se realiza dentro de una institución. En ésta existen, desde la acepción que Ricœur (2002) otorga a este concepto –en tanto «estructura de convivencia de una comunidad histórica, irreductibles a las relaciones interpersonales» (2002: 244)- derechos y deberes; también responsabilidades. En este aspecto me voy a centrar, en particular en la noción de injusticia, pues “el sentido de justicia es solidario del de lo injusto, que a menudo le precede” (Ricœur, 2002: 245).

Ya abordé antes la dimensión ética de los procesos de evaluación a partir de las experiencias vividas por los estudiantes y los significados que los docentes y diseñadores del Modelo Educativo del SBGDF han construido al respecto. En aquel momento mencioné que subyace un sentido de injusticia en esos procesos al no considerar la trayectoria académica en el resultado final que deviene de la entrega y exposición de un proyecto de investigación.

En el plano de la realidad del que ahora me ocupo en construir, reparo en que la norma que establece el IEMS para la realización del Problema Eje, no parece advertir que genera conductas no éticas, es decir “los resultados de la escuela son *creados* también por ella misma” (Apple, 1986, en Gimeno, 2002: 21, cursivas en el original). Es la falta de cuidado, de solicitud del otro, como esencia del sentido de la justicia.

En otros términos, considero que esto nos habla de falta de transparencia en lo que se está evaluando, y de una ausencia del sentido que la evaluación tiene para los estudiantes, lo que ha derivado en que ellos mismos signifiquen a la evaluación como injusta, poco clara, subjetiva.

Una propuesta que podría asumir la institución para mejorar el proceso evaluativo, en cuanto acreditación y certificación de estudios, es el manejo de un

sistema de doble calificación para cada una de estas fases. En él se integrarían dos calificaciones (Camilloni, 2005): una, que señalaría los avances alcanzados por el estudiante en relación con un criterio previamente determinado; y la otra, relacionada a sus logros comparados con sus aptitudes consideradas individualmente. Este sistema permitiría integrar las ventajas tanto de la evaluación criterial como de la evaluación idiográfica (Casanova, 1998), y haría posible actuar en las dimensiones objetiva y subjetiva que abarca la evaluación de aprendizajes. Un ejemplo de doble calificación que Camilloni (2005) sugiere es el siguiente:

Alumno A: 4 (muy bueno)

Alumno B: 4 (regular)

Alumno C: 4 (excelente)

Al considerar esta opción, puede incluirse “ para el rendimiento efectivo en términos de una pauta predefinida: escala numérica de 1 a 5. Para el rendimiento en términos de capacidad y esfuerzo, escala conceptual con grados de definición clara: malo, regular, bueno, muy bueno, excelente” (Camilloni, 2005: 150-151).

Esta alternativa abre un conjunto de posibilidades para la evaluación de aprendizajes. Aunque su implantación, por supuesto al referirme al SBGDF, tendría que ser institucional. De manera específica, considero que si este sistema de calificaciones fuera aplicado en la institución, es probable que pudiera otorgarse reconocimiento a los logros alcanzados en relación a un criterio predefinido sin la ambigüedad que tiene la escala binaria vigente (Cubierto, No Cubierto) que no señala de manera definida los aprendizajes logrados por el estudiante. De igual modo, podría contribuir a que el estudiante desarrolle una autorregulación de su aprendizaje, de lo que es capaz de hacer y del esfuerzo por desarrollar esas capacidades. En ese sentido, el manejo de una escala que reconozca niveles de desempeño podría operar como fuente de información –sea como reconocimiento o como advertencia- para los actores involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Camilloni, 2005: 152). De igual forma, operaría como un motivación extrínseca para el estudiante.

Para los docentes, el uso de una escala que establezca diferencias entre los grados de aprobación o no aprobación, y dentro de éstos los matices que especifiquen los logros y las dificultades que enfrentó el estudiante en el proceso de aprendizaje. Esta información constituye un elemento metodológico para el diseño e implementación de la planeación didáctica que ha de realizar el docente como parte de sus acciones educativas.

Sabemos que en la educación se trata de lograr que el estudiante se sienta motivado por el aprendizaje en sí mismo, lo que tal vez era el propósito inicial de la evaluación basada en una escala de calificación binaria dentro del SBGDF. Pero lo que esta experiencia ha significado para los estudiantes –y aun para los docentes- consultados en esta investigación dista de ese enfoque. Se le atribuyen características de injusticia y subjetividad, en un sentido de parcialidad esta última. Me parece entonces que existen diferentes percepciones, algunas de aceptación, otras de rechazo.

Con esto no trato de decir “que regresen los números”, como clamaron algunos egresados. Me parece que lo que subyace en esa petición es que, más allá de que se empleen letras o números en la calificación, un aspecto decisivo es que la escala o escalas que se utilicen para la acreditación y certificación de los aprendizajes tengan un sentido formativo, orientadas a comunicar los avances y obstáculos que los estudiantes encuentran en la construcción de conocimientos en sus procesos de aprendizaje dentro de la escuela. Esto es, en términos más amplios que se extienden a las acciones educativas, que la evaluación de los aprendizajes se consolide como un componente de las acciones didácticas, orientada al mejoramiento de las prácticas docentes y a una formación educativa integral de los estudiantes, que no puede estar descrita en un número, pero que sí puede apoyarse en una representación simbólica para comunicar de manera clara, definida, comprensible, los procesos y los resultados de los saberes aprendidos.

Conclusiones

Para concluir esta tesis, es necesario tener presente cuál fue el problema que generó esta investigación. Mencioné al inicio que en las preparatorias del Gobierno del D. F. no existe un vínculo claro entre las evaluaciones emitidas durante cada semestre bajo un enfoque cualitativo de la evaluación de aprendizajes, y la calificación numérica asentada al final del procedimiento de egreso para la certificación de estudios. Por ello, el objetivo que guió la investigación fue analizar los significados que distintos actores construyeron sobre los procesos evaluativos efectuados en la preparatoria “Salvador Allende”, a fin de llevar a cabo una reflexión pedagógica acerca de los procesos de evaluación de aprendizajes en esa escuela.

Entre las situaciones que encontré en esta investigación es la falta de atención por parte de las autoridades a la demanda de un segmento importante de la población que se encuentra en el rango de edad propio de este nivel educativo. Los jóvenes que cursan el bachillerato definen cuestiones de su vida en esta etapa escolar. De allí que una interrogante que se plantea en relación a este punto es la forma como los estudiantes del bachillerato construyen su identidad, sus intereses profesionales o laborales.

Es posible afirmar que lo que distingue a la educación media superior es la posibilidad de dar opciones de vida a los individuos que hayan concluido estudios de nivel básico, independientemente de su edad. De ese modo, el desarrollo de cada individuo se encaminaría hacia la continuación de estudios superiores o hacia el desempeño laboral.

En este sentido cabe preguntarse: ¿cuál es la identidad de la EMS? Aunque este tema no es el principal objetivo de esta investigación, es relevante pues abre un cuestionamiento a la formación que han de poseer los jóvenes que se encuentran en este nivel educativo. Lo que hemos visto es que las principales orientaciones se inclinan, por un lado, a una formación propedéutica hacia la educación superior. Por otro lado, está la opción tecnológica en instituciones que tienen una cobertura nacional. Ambas tendencias en el bachillerato se ven

multiplicadas por la gran cantidad de subsistemas que en el capítulo I sólo apunté de manera ilustrativa.

El SBGDF surge en un contexto socio-político donde coexiste la necesidad de jóvenes por ejercer su derecho a la educación media superior y el impulso de los gobernantes de esta entidad federativa para ofrecer la cobertura necesaria para satisfacer tal demanda. Aunque aquí también encontramos otros motivos. Como algunos de los actores de este modelo educativo mencionaron, es fundamental que prevalezca el sentido educativo en la institución. Después de once años de haberse creado la primera preparatoria dependiente del GDF es necesario que se modifiquen algunos aspectos que tendrían que ser sometidos a una discusión seria, plural, donde efectivamente sean escuchadas e incorporadas las propuestas que de ella emanen, para mejorar los procesos educativos que allí tienen lugar.

El SBGDF posee aspectos curriculares que lo hacen un modelo educativo que incorpora elementos diversos, tales como: el ingreso mediante un proceso de selección por sorteo; una matrícula relativamente pequeña, lo que se traduce en grupos reducidos en el aula; un currículum flexible; atención tutorial personalizada; la caracterización de sus profesores como docentes-tutores-investigadores (DTI); la evaluación cualitativa de los aprendizajes por medio de una escala binaria, que al final del ciclo de estudios deviene en una evaluación cuantitativa, a través de la presentación por parte del estudiante de un proyecto de investigación escrito, que defiende mediante una réplica oral.

En este punto me pregunto por qué el diseño curricular de los programas de estudio se realizó por objetivos, cuando –de acuerdo a lo que vimos en el capítulo II de la presente tesis- en el tiempo en que surge el modelo educativo de las preparatorias del GDF (en el año 2000) ya existían otros modelos curriculares más completos, y el modelo tyleriano por objetivos nos remite a concebir la acción evaluativa como “la confrontación entre una ejecución y los objetivos educativos previamente fijados” (Rueda, 2008: 99). Esta concepción no parece ser congruente con una evaluación cualitativa que involucra acciones evaluativas

centradas en aspectos más complejos del aprendizaje, como el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, que implican no sólo conocimientos declarativos, sino también la puesta en acción de conocimientos procedimentales y conocimientos actitudinales y valorales.

De este conjunto de características retomé, para la realización de la presente investigación, lo referente a las formas que adopta la evaluación de los aprendizajes en esa institución educativa. Al considerar que la evaluación es una parte del proceso educativo, abordé este tema desde la Pedagogía y la Didáctica. Es decir, efectué un análisis del devenir histórico del concepto mismo de evaluación, las funciones, características y dimensiones que ésta tiene, de manera específica en la evaluación del aprendizaje.

Fue posible observar que, en el discurso pedagógico actual, el concepto de evaluación tiene una presencia relevante, al ser un proceso en el que se distinguen varios momentos: al inicio, durante el proceso educativo y al término de éste. Además, cobra importancia al considerarse desde la Didáctica como un elemento que ha de participar, en una función pedagógica, en la retroalimentación de las prácticas docentes; al mismo tiempo que trasciende el marco del aula al adquirir una función social a través de la certificación.

Para interpretar y comprender los significados construidos por egresados, docentes y diseñadores del modelo educativo del SBGDF, consideré que el enfoque metodológico pertinente sería el interpretativo, en el que se retomaron algunos elementos de la fenomenología (Colomer, 2002, Husserl, 1990, Van Manen, 2003) y de la hermenéutica (Aguilar, 2008, Gadamer, 2005, Garagalza, 2002). En cuanto a la fenomenología, interesa destacar el sentido de la experiencia vivida; de la hermenéutica, recuperar la interpretación, cuya finalidad es la comprensión y su medio principal la contextualización.

Por ello, en el capítulo IV realicé un acercamiento a las experiencias vividas por los egresados de la preparatoria “Salvador Allende” en relación a las formas en las que fueron evaluados sus aprendizajes, por medio de la aplicación de cuestionarios, a 20 de ellos, y entrevistas a cuatro egresados. De igual manera,

como parte de esas vivencias en torno a la evaluación, se incluyeron también testimonios de docentes de esa preparatoria, con el fin de tener una visión más completa, desde los dos ángulos de los actores principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje efectuados en una institución escolar. Sus testimonios se complementan con entrevista a dos iniciadores del Modelo Educativo de las preparatorias del SBGDF. La información proporcionada por egresados, docentes, y partícipes en la creación e implementación de aspectos básicos de la evaluación de aprendizajes en el SBGDF abre la posibilidad de interpretar dicha información como un texto abierto, al mismo tiempo, a la problemática de la acción educativa.

La parte final de la tesis se dedicó al análisis e interpretación de la información recopilada. Con los egresados, al indagar cuáles son los significados que atribuyen a las diferentes maneras en las que son evaluados sus aprendizajes, lo que constituye su experiencia vivida en el plantel “Salvador Allende”. Con los docentes, al comprender las interpretaciones que poseen acerca de la evaluación de aprendizajes que ellos ponen en práctica. Y con diseñadores del modelo educativo del SBGDF, para conocer los fundamentos que dieron origen a esas forma de evaluación. Esta visión de conjunto me permitió realizar una reflexión pedagógica sobre el papel que la evaluación de aprendizajes tiene en la formación de esos jóvenes.

Tras el análisis e interpretación de la información recopilada, encuentro que hay una concordancia entre lo que plantean los egresados en sus respuestas con lo dicho en las entrevistas por los docentes y los diseñadores del modelo educativo: los procesos de evaluación en la preparatoria no logran cumplir con su cometido, ya que no existe una articulación equilibrada entre la evaluación cualitativa y la calificación producto de la elaboración y exposición de un proyecto de investigación. La insatisfacción o desacuerdo no se reduce a una mera impresión subjetiva. Los egresados no encontraron un sentido claro en la conjunción de los dos tipos de evaluación; les pareció que la trayectoria académica realizada se subordinaba totalmente a la calificación alcanzada en la elaboración y presentación de su problema eje. El contexto en que vivieron estos procesos evaluativos jugó un papel relevante. No sólo hay falta de claridad

institucional sobre la evaluación, sino también esta carencia está presente en la planta docente.

En este punto advierto que la evaluación cualitativa tiene un sentido formativo que, desde mi perspectiva, no ha sido comprendido en el SBGDF. Eliminar los números en el discurso curricular de una institución educativa y sustituirlos con letras no impide que subsista la noción de calificación entre docentes y discentes. Prevalece entre ellos lo que Díaz Barriga (2009) denomina la pedagogía del examen: se estudia para aprobar, no para aprender. Y la función de la evaluación, al igual que los demás elementos que integran un proceso didáctico, hemos de recordarlo, es la formación humana de los educandos.

Por ello, es preciso que los docentes tengan una formación pedagógica sólida, que les proporcione conocimientos y claridad de que la evaluación formativa es un proceso en el que existe una constante comunicación con las acciones tanto del estudiante como con las del propio profesor. Implica, de ese modo, un compromiso ético al ser un diálogo en el que ambos se construyen y son construidos por el otro. Aunque se asume que el profesor tiene una mayor responsabilidad en el acto evaluativo pues a él le corresponde emitir un juicio de valor sobre el desempeño –sea cual fuere- del estudiante, sobre quien recaerá la decisión que aquél tome.

Encuentro que existe un recurso en el SBGDF que significó un proceso formativo valioso para algunos egresados y algunos docentes, y como un mecanismo de egreso subjetivo, irregular, para otros actores de esa institución. Me refiero al Problema Eje. Como señalé en el apartado destinado a este tópico, la realización de un proyecto de investigación es una estrategia de enseñanza que reúne los atributos necesarios para la construcción de aprendizajes genuinos, al enfrentar al estudiante a la resolución de problemas, al efectuar una indagación sistemática que puede movilizar los saberes aprendidos y la construcción de otros de una manera creativa, la exposición y discusión públicas, en un contexto específico que puede ser fuera del ámbito escolar.

Aun cuando el currículum del SBGDF no contempla una formación para el desarrollo de ese proyecto de investigación, ha abierto la posibilidad de ser un recurso educativo valioso. El problema que se advierte en el contexto tal como se realiza dentro de la institución en un periodo de tiempo breve, es que ese producto de aprendizaje define de manera unilateral la acreditación y certificación de los estudios de bachillerato, y omite la participación de las evaluaciones obtenidas por el estudiante a lo largo de su permanencia en la preparatoria. A esto se suma que no existe una normativa académico-administrativa que distinga a los estudiantes que acreditan las asignaturas en un periodo regular de aquellos que aprueban las asignaturas sin realizar las mismas tareas escolares.

En este sentido, en los procesos evaluativos de hecho subyacen nociones de justicia y transparencia en su ejercicio. De allí que resalte la importancia de establecer de manera institucional los referentes con los que el estudiante ha de ser evaluado, de forma tal que exista certeza en lo que se espera ha de lograr en el proceso de aprendizaje, tanto en relación con los contenidos curriculares, como en los procesos cognitivos que habrá de desarrollar y consolidar en la regulación de sus propios aprendizajes.

La información sobre los criterios e indicadores de las evidencias de aprendizaje es imprescindible también para el diseño e implementación de acciones y prácticas docentes. En otras palabras, la evaluación forma parte de la planeación didáctica, por lo que ha de permitir la intervención docente en el momento mismo en que el estudiante logra un avance, o encuentra una dificultad en el aprendizaje.

Por eso también es necesario contar con una escala de calificaciones que informe cuáles son los niveles de logro o, en su caso, las áreas de mejora en el desempeño del estudiante. La diferenciación entre el esfuerzo realizado por un estudiante y otro podría otorgar un mayor reconocimiento o una señal de alerta para corregir las deficiencias y mejorar el desempeño, tanto para el estudiante como para el docente y la propia institución. Es cierto que la calificación no representa al estudiante, pero sí puede ser una motivación para el logro de

aprendizajes, sin que esto impida que se fomente la valoración de los conocimientos por sí mismos.

El proyecto educativo del SBGDF conjuga varios elementos curriculares que podrían modificarse para mejorar los procesos educativos que tienen lugar en las preparatorias del Gobierno del D. F. Uno de ellos es la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

La tensión generada entre la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa no se resuelve al emplear una escala nominal, pues –como una respuesta a la pregunta central de esta investigación- el uso de dos letras para señalar si un estudiante aprobó o no la asignatura no le informa de manera suficiente qué aprendió y cómo lo hizo, y qué aspectos puede mejorar en su desempeño.

Hablar de una evaluación cualitativa implica una formación docente específica en este tema didáctico, que tendría que estar vinculado a aspectos curriculares y pedagógicos. Para los docentes, la evaluación cualitativa es ambigua. Las certezas se encaminan más hacia la segmentación de ésta en actividades que sean cuantificables para poder estimar el avance del estudiante.

De allí que puede considerarse a esta forma de evaluación como una fortaleza pero también como una debilidad del modelo educativo. Sobre todo cuando las experiencias que hemos visto de egresados y docentes señalan la importancia del proceso formativo y su ausencia en la calificación final del estudiante, al realizar y exponer un proyecto de investigación que, como estrategia de enseñanza, puede ser valioso por sí mismo. Ese valor tendría que preservarse y ampliarse al incluir los logros académicos obtenidos por el estudiante durante su permanencia en la preparatoria. Se requieren cambios estructurales para lograr el propósito al que ha de servir la evaluación como un componente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es la educación de personas, en la formación de seres humanos.

Referencias

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, Mariflor (2008), *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: UNAM-FFyL.
- Ahumada, Pedro (2005) *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Alba, Alicia de (2002), *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México: UNAM-CESU.
- Álvarez, Juan Manuel (1989), "La evaluación cualitativa", en Morán O. Porfirio (compilador) (2007), *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización.
- Álvarez, Juan Manuel (1999), "Valor social y académico de la evaluación", en Morán O. Porfirio (compilador) (2007), *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización.
- Anijovich, Rebeca (2010), "La retroalimentación en la evaluación", en Anijovich, Rebeca (compiladora), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz, Lucie Mottier López (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, Michael W. (1986), *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arfuch, Leonor (1995), *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Badilla, Leda (2009), "El campo de la evaluación: el contexto, lo axiológico y la prospectiva" en Orozco Fuentes, Bertha (coordinadora) (2009), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: UNAM-IISUE.
- Baz y Téllez, Margarita (2001), "La evaluación educativa: de la crítica a la creatividad", en Morán O. Porfirio (compilador) (2007), *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización.

- Berguer, Peter y Thomas Luckmann (2006), *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertoni, Alicia (2000), "La evaluación: configuraciones conceptuales y significación para sus protagonistas", en Torres, Rosa María, Alicia Bertoni, Susana Celman (2000), *La evaluación*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Beuchot, Mauricio (2005), *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM/Itaca.
- Bolívar, Antonio (2003), *Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres*. Valencia. (Fotocopias).
- Cabrera, Flor A. (2003), *Evaluación de la formación*. Barcelona: Síntesis.
- Camilloni, Alicia de, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté (2005), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia de (2010), "La evaluación de trabajos elaborados en grupo", en Anijovich, Rebeca (compiladora), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz, Lucie Mottier López (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Carvajal Juárez, Alicia L., Terry Carol Spitzer S., Juan Fidel Zorrilla Alcalá (1993), *La investigación educativa en los Ochenta. Perspectiva para los Noventa. Estados del conocimiento. Cuaderno I Alumnos*. México: 2º Congreso Nacional de Investigación Educativa-SNTE.
- Casanova, María Antonia (1998), *La evaluación educativa: escuela básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Muralla.
- Casassus, Juan (2001), *Cambios Paradigmáticos en educación*. Chile: UNESCO.
- Castro, Roberto (2002), "En busca del significado: supuestos, alcances y limitaciones del análisis cualitativo", en Szasz, Ivonee y Susana Lerner (compiladoras),

- Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad.* México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Castrejón Díez, Jaime (1985), *Estudiantes, bachillerato y sociedad.* México: Colegio de Bachilleres.
- Castañón Romo, Roberto y Rosa Ma. Seco (2000), *La educación media superior en México. Una invitación a la reflexión.* México: Limusa/Noriega.
- Celman, Susana (2005), “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?” en Camilloni, Alicia de, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté (2005), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo.* Buenos Aires: Paidós.
- Centro de Estudios Estratégicos Nacionales (2000), *México 2010: pensar y decidir la próxima década.* México: Centro de Estudios Estratégicos Nacionales-IPN-UAM- Noriega.
- Colomer, Eusebi (2002), *El pensamiento alemán de Kant a Heidegger.* Tomo tercero. El postidealismo: Kierkegaard, Feuerbach, Marx, Nietzsche, Dilthey, Husserl, Scheler, Heidegger. Barcelona: Herder.
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Madrid: Morata.
- De Ibarrola, María y María Antonia Gallart (Coordinadoras) (1995), *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina.* Santiago-Buenos Aires-México D.F. : OREALC-UNESCO/CIID-CENEP
- Díaz Barriga, Ángel (1999), *Didáctica y Currículum.* México: Paidós Mexicana.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), *Didáctica y Currículum.* México: Paidós Mexicana.
- Díaz Barriga, Ángel (2005), *Evaluación curricular y evaluación de programas con fines de acreditación. Cercanías y desencuentros.* Conferencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Sonora. (Fotocopias)

- Díaz Barriga, Ángel (2009), *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. México: UNAM/ISSUE-Bonilla Artigas Editores.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005), *Enseñanza situada*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y G. Hernández Rojas (2007), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Elisa Lugo (2004), Desarrollo del currículo, en Díaz Barriga, Ángel (2003) *Volumen 5: La investigación curricular en México: la década de los noventas*. México: COMIE. (Fotocopias).
- Ducoin Watty, Patricia, “¿Dar forma o formarse?” en Ducoin, Patricia, (Coord.) (2003), *Lo otro, el teatro y los otros*. México: UNAM.
- Erickson, Frederick (1997), “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en Wittrrock, Merlin C. (1997), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Escribano González, Alicia (2004), *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Universidad de Castilla.
- Estebanz García, Araceli (1994) *Didáctica e innovación curricular*. España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla. Manuales Universitarios.
- Filstead, William (2000), “Métodos Cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa”, en Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (2000), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Flick, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Trad. Tomás del Amo.
- Freire, Paulo (1993), *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2003), *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2009), *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.

- Gadamer, (2005), *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Galindo Cáceres, Jesús (coord.) (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Garagalza, Luis (2002), *Introducción a la hermenéutica contemporánea: cultura, simbolismo y sociedad*. Barcelona: Anthropos.
- Gil Antón, Manuel, et al (2009), *Cobertura de la educación superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Gilbert, Paul (2003), “¿Fenomenología y/o hermenéutica?”, en Xolocotzi, Ángel (coord.) (2003), *Hermenéutica y Fenomenología. Primer coloquio*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de Filosofía No. 34.
- Gimeno Sacristán, José (2002), *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. 8ª edición.
- Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 3ª edición.
- Grondin, Jean (2002), *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder.
- Grondin, Jean (2003), *Introducción a Gadamer*. Barcelona: Herder.
- Grundy, Shirley (1998), *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata. 3ª edición.
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas (2003), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: UPN.
- Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM/Pomares.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Bautista Lucio (1998), *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hoffmann, Jussara (2010), “Evaluación mediadora: una propuesta fundamentada”, en Anijovich, Rebeca (compiladora), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela

- Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz, Lucie Mottier López (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- House, Ernest R. (1994), *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Husserl, Edmund (1990), *El artículo de la Encyclopædia Britannica. Seguido de la versión de Ch. V. Salmon publicada por la Encyclopædia y del ensayo "El artículo de la Encyclopædia Britannica de Husserl y las anotaciones de Heidegger al mismo" de Walter Biemel*. México: UNAM-IIF.
- Instituto de Educación Media Superior (2007), *Boletín Informativo. Especial*. Distrito Federal- IEMS-Gobierno del Distrito Federal.
- Instituto de Educación Media Superior (2006a), *Memoria. Origen de un proyecto educativo*. Distrito Federal- IEMS-GDF.
- Instituto de Educación Media Superior (2006b), *Proyecto educativo*. Distrito Federal- IEMS-GDF.
- Jiménez, Bonifacio (editor) (1999), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Katzkowicz, Raquel (2010), "Diversidad y evaluación", en Anijovich, Rebeca (compiladora), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz, Lucie Mottier López (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Knobel, Michele y Lanksheat, Colin (2001), *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Morelia: IMCED.
- Latapí Sarre, Pablo (2004), *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: FCE.
- Litwin Edith (2005), "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza", en Camilloni, Alicia de, Susana Celman, Edith Litwin y María del Carmen Palou de Maté (2005), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.

- Martín Molero, Francisca (2003), *La didáctica ante el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Medina Rivilla, Antonio y Francisco Salvador Mata (coordinadores) (2002), *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Monereo, Carles (2009), *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Morán Oviedo, Porfirio (1994), *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Morán Oviedo, Porfirio (compilador) (2007), *La evaluación educativa y sus implicaciones académicas y sociales*. México: Instituto Multidisciplinario de Especialización.
- Mottier, Lucie (2010), "Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos", en Anijovich, Rebeca (compiladora), Alicia R. W. de Camilloni, Graciela Cappelletti, Jussara Hoffmann, Raquel Katzkowicz, Lucie Mottier López (2010), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Orozco Fuentes, Bertha (coordinadora) (2009), *Currículum: experiencias y configuraciones conceptuales en México*. México: UNAM-IISUE.
- Pérez Gómez, Ángel (1989), "Modelos contemporáneos de evaluación", en Gimeno Sacristán, José y A. Pérez Gómez (1989), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 3ª edición.
- Posner, George J., (2004), *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill Interamericana. 3ª edición.
- Popkewitz, Thomas, (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Barcelona: Mondadori.
- Ricœur, Paul (1990), "Ética y moral", en Gómez, Carlos (2002) *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Estrada, Mauro, et. al. (1996), *La entrevista productiva y creativa*. México: McGraw-Hill/Interamericana.

- Rodríguez Gómez, Gregorio, et al (2009), *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Neira, Teófilo, Luis Álvarez P., Paloma González C., Julio A. González-Pienda, José Muñoz F., José C. Nuñez P., Enrique Soler V. (2006), *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: CCS.
- Rodríguez Ramos, Juventino (2009), *Informe de actividades. De marzo de 2008 a marzo de 2009*. México: IEMS-GDF.
- Rojas Soriano, Raúl (2008), *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Plaza y Valdés.
- Rubio Oca, Julio, (2007), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP-FCE.
- Salinas, Dino (2002), *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- Sandín Esteban, M. Paz (2005), *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. México: McGraw-Hill.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1995), *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Sierra, Francisco (1998), "Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social", en Galindo Cáceres, Jesús (coord.) (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Saucedo Ramos, Claudia (2007), "La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes: su valoración retrospectiva a través de relatos de vida", en Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo Ramos (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. México: UNAM/Pomares.
- Savater, Fernando (1997), *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

- Szasz, Ivonne y Susana Lerner (compiladoras), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Stake, R. E. (2005), *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony J. Shinkfield (1987), *Evaluación sistemática*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Tarrés, María Luisa (2004), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, Rosa María, Alicia Bertoni, Susana Celman (2000), *La evaluación*. Buenos Aires-México: Novedades Educativas.
- Tyler, Ralph W. (1986), *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Van Manen, Max (2003), *Investigación Educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vela, Fortino (2004), "Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa", en Tarrés, María Luisa (2004), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Velasco, Ambrosio y Mauricio Beuchot (2001), *Perspectivas y horizontes de la hermenéutica en las humanidades, el arte y las ciencias. Memoria. Tercera Jornada de Hermenéutica*. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Filológicas.
- Villa Lever, Lorenza (2000), La educación media en México, en *México 2010: pensar y decidir la próxima década*. México: Centro de Estudios Estratégicos Nacionales, IPN, UAM, Noriega.

- Wittrock, Merlin C. (1997), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós.
- Xolocotzi, Ángel (coord.) (2003), *Hermenéutica y Fenomenología. Primer coloquio*. México: Universidad Iberoamericana. Cuadernos de Filosofía No. 34.
- Zapata, Óscar (2005), *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México: Pax.
- Zorrilla Alcalá, Juan Fidel (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. México: UNAM-IISUE.
- Zorrilla Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever (2003), *Políticas educativas: educación básica-educación media superior*. México: Grupo Ideograma-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Referencias Electrónicas

- Carmona León, Raymundo & Maira Fernanda Pavón Tadeo (06 enero 2010). Cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS? Observatorio Ciudadano de la Educación. Disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/CambiosEducacionSuperiorRIEMS.html>
- Chehaibar Nader, Lourdes M (2007). Editorial [Versión electrónica], *Perfiles Educativos No. 118, pp. 3-6*. Disponible en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles/>
- Díaz Barriga, Ángel (1988). Una polémica en torno al examen [Versión electrónica] *Perfiles Educativos, Julio- Diciembre 1988, No. 41-42 pp. 65-76*. Recuperado el 7 de noviembre de 2010 de http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf/1988_Una%20pol%20mica%20entorno%20a%20examen.pdf
- Ducong Watty, Patricia, (Coord.) (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. [Versión electrónica]. Recuperado el 22 de noviembre de 2009, de

http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf

Gobierno del D. F. (s.f.). *Los programas sociales del GDF 2000-2006*. Recuperado el 12 de enero de 2010, de www.sds.df.gob.mx/archivo/2009/.../Programas%20Sociales%20_2009.pdf

Gobierno del D. F. (2008). *Políticas Sociales*. Recuperado el 27 de diciembre de 2009, de www.sideso.df.gob.mx/documentos/Programas%20Sociales%20_2008.pdf

Gobierno del D. F., Secretaría de Educación (20 de agosto de 2009) BOLMC 003-09 *Egresas generación más numerosa de prepas del GDF*, disponible en http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=879&Itemid=81

Gobierno del D. F., Secretaría de Educación (26 de septiembre de 2009), BOLMC 015-09 *Asume José de Jesús Bazán Levy dirección del IEMS*. Disponible en http://www.educacion.df.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=905&Itemid=81

Granja Castro, Josefina (1997). *La condición de alumno: materiales para una discusión*. [Versión electrónica] Instituto de Investigaciones en Educación, Colección Pedagógica Universitaria No. 27-28 Enero - Diciembre 1997 pp 221-248. Disponible en http://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_2728_Coleccion.html

Guzmán Gómez, Carlota y Claudia L. Saucedo Ramos (2004). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002) en Ducoing Watty, Patricia, (Coord.) (2003), *Sujetos, actores y procesos de formación*. [Versión electrónica] recuperado el 22 de noviembre de 2009, de http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v08_t2.pdf

- Hamui Sutton, Mery & Lorenza Villa Lever (05 enero 2010) ¿Continúa la reforma de la educación media? En Observatorio Ciudadano de la Educación, disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/ReformaEducMedia.html>
- Jodelet, Denise (2008). El movimiento del retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales, en *Revista Virtual del Seminario Permanente Cultura y Representaciones Sociales*. Vol 3, No 5, disponible en <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf>
- LeCompte, Margaret D. (1998, septiembre). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas, en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Volumen I, número I. ISSN 1134-4032. Disponible en <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>
- Márquez Alejandro (18 abril 2008). El bono generacional y la reforma integral a la educación media superior, en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, disponible en <http://www.observatorio.org/opinion/BonoGeneracional.html>
- Moliner, María (2001) Diccionario de usos del español, disponible en <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?base=moliner&page=showpages>
- Moreno-Olivos, Tiburcio (2010). Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación, en *Revista Interamericana de Educación Superior*. Vol. I, número 2, disponible en <http://noticias.universia.net.co/publicaciones/noticia/2011/04/19/813942/bueno-malo-feo-muchas-caras-evaluacion.html>
- Observatorio Ciudadano de la Educación (25 de noviembre de 1999) *Comunicados OCE sobre Planes e informes oficiales*. Redacción: Alejandro Canales, María De Ibarrola, Pablo Latapí Sarre, Felipe Martínez Rizo, Javier Mendoza, Carlos Muñoz Izquierdo, Elsie Rockwell, Roberto Rodríguez y Lorenza Villa Lever. Disponible en http://www.observatorio.org/comunicados/comun021_2.html

Perrenoud, Philippe (2000) Aprender en la escuela a través de Proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo? [Versión electrónica], en *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago-Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht. Disponible en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html

Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (2007). *Presidencia de la República*. Recuperado el 30 de noviembre de 2009, de <http://pnd.presidencia.gob.mx/index3499.html?page=documentos-pdf>

Proceso educativo de la modalidad escolarizada. Disponible en el sitio web del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal <http://www.iems.df.gob.mx/ext.php?id=3&que=2>

Rodríguez, Tania y Ángel Sermeño (2006, diciembre) Pensar la universidad, hacer universidad. Entrevista con Manuel Pérez Rocha. [Versión electrónica]. *Andamios*, Volumen 3, número 5, pp. 259-280. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/628/62830512.pdf>

Rodríguez Gómez Roberto (s.f.) ¿La educación media superior es la prioridad en el DF? *ABCuniversidades.com*. Disponible en http://www.abccuniversidades.com/Articulos/196/_La_educacion_media_superior_es_la_prioridad_en_el_DF/

Rueda Beltrán, Mario y Alma Delia Torquemada González (2008 diciembre). Las concepciones sobre "evaluación" de profesores y estudiantes: sus repercusiones en la evaluación del desempeño docente. [Versión electrónica], *Reencuentro*, Núm. 53 pp. 97-112. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34005309>

Subsecretaría de Educación Media Superior en México (s.f.) *Reforma Integral EMS*. Recuperado el 2 de julio de 2010, de <http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

Villa Lever, Lorenza (2000), *La educación media*. [Versión electrónica] *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-diciembre, Vol. 5, núm. 10. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México. recuperado el 5 de noviembre de 2009 redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14001002.pdf

Villa Lever, Lorenza (06 junio 2008) La educación media superior: Obligatoriedad Versus Universalización, en *Observatorio Ciudadano de la Educación*, disponible en http://www.observatorio.org/opinion/ObligatoriedadMediaSuperior_2.html

ANEXOS

Anexo A: Ubicación de los 17 planteles

Delegación	Plantel	Domicilio
Álvaro Obregón	Gral. Lázaro Cárdenas del Río	Av. Jalalpa Norte s/n, entre Atzacán y Fortín Col. Jalalpa El Grande, C.P. 01377
Azcapotzalco	Melchor Ocampo	Av. Rosario s/n, esquina calle Hidalgo Col. Santa Catarina, C.P. 02500
Coyoacán	Ricardo Flores Magón	Calzada de Tlalpan Números 3463 y 3465, Col. Viejo Ejido de Santa Úrsula, C.P. 04650
Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	K.M. 19.8 de la Carretera Federal México-Toluca Col. El Molinito, C.P. 05310
Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez	Av. La Corona esq. Calle Morelos S/N (Deportivo Carmen Serdán) Col. Guadalupe, C.P. 07469
Gustavo A. Madero	Salvador Allende	Av. Ferrocarril Hidalgo No. 1129 Col. Constitución de la República, C.P. 07469
Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	Calle Oriente 237 No. 39 Col. Agrícola Oriental, C.P. 08500
Iztalapa	Iztalapa 1	Final Calz. Ermita Iztalapa S/N Col. Santa Martha Acatitla, C.P. 09510
Iztalapa	Benito Juárez	Av. Zacatlán, esq. Cempasúchil Pueblo de San Lorenzo Tezonco, C.P. 09790
Magdalena Contreras	Ignacio Manuel Altamirano	Av. San Jerónimo No. 2625 Col. San Bernabé Ocoatepec, C.P. 10300
Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	Calle Ximilpa No. 88 Col. Argentina Antigua, C.P. 11270
Milpa Alta	Emiliano Zapata	Calle Francisco I. Madero No. 154 Col. Barrio La Lupita, Pueblo de Santa Ana Tlacotenco, C. P. 12900
Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	Canal de Chalco esquina Calle Piraña Col. Del Mar., C.P.: 13270
Tlalpan	Gral. Francisco J. Mújica	Prolongación Yobain No. 197 esq. Anzar Col. Belvedere, C.P. 01420
Tlalpan	Otilio Montaño	Av. Cruz Blanca 321 y Calle Margaritas Pueblo San Miguel Topilejo, C.P. 14500
Venustiano Carranza	José Revueltas	Lázaro Pavía S/N esq. Lucas Alamán Col. Jardín Balbuena, C.P. 15970
Xochimilco	Bernardino de Sahagún	Carretera Xochimilco - Tulyehualco No. 9745 Col. Pueblo de Santiago Tulyehualco, C.P. 16700

Anexo B: Asignaturas del Plan de Estudios

SEM	ASIGNATURA	CLASE	TUTORÍA	ESTUDIO	LAB.	SEMINARIO	PRÁCTICAS	TOTAL
1	Matemáticas I	3	¼	6				9¼
	Física I	3	¼	6				9¼
	Lengua y Literatura I	3	¼	6				9¼
	Filosofía I	3	¼	6				9¼
	Planeación y Organización del Estudio I	1		2				3
	Computación I	1		2				3
	TOTAL	14	1	28				43
2	Matemáticas II	3	¼	6				9¼
	Física II	2	¼	4	1½	1½		9¼
	Lengua y Literatura II	3	¼	6				9¼
	Filosofía I	3	¼	6				9¼
	Planeación y Organización del Estudio II	1		2				3
	Computación II	1		2				3
	TOTAL	13	1	26	1½	1½		43
3	Matemáticas III	3	¼	6				9¼
	Química I	3	¼	6				9¼
	Lengua y Literatura III	2	¼	4				6¼
	Historia I	2		4				6
	Filosofía III	2	¼	4				6¼
	Artes Plásticas I	1		1				3
	TOTAL	13	1	25			1	40
4	Matemáticas IV	3	¼	6				9¼
	Química II	2		4	3			9
	Lengua y Literatura IV	2	¼	4				6¼
	Historia II	2		4				6
	Filosofía IV	2		4				6
	Artes Plásticas II	1		1			1	3
	Inglés I	1		2				3
	TOTAL	13	½	25	3		1	42½
5	Biología I	3	¼	6				9¼
	Historia III	3		6				9
	Música I	1		1				3
	Optativas	5	¼	5		5		15¼
	Inglés II	2		4				6
	TOTAL	14	½	22		5		42½
6	Biología II	3	¼	6				9¼
	Historia IV	3		6				9
	Música II	1		1				3
	Optativas	5	¼	5		5		15¼
	Inglés III	2		4				6
	TOTAL	14	½	22		5		42½

Anexo C: Perfil de Egreso

Los ejes formativos que conducen, estructuran y se entrelazan en el Plan y Programas de Estudio que se desarrollan a lo largo del bachillerato, tienen la finalidad de que los egresados posean una cultura general básica, así como una formación sólida e integral para enfrentar los retos y situaciones que hacen a su vida presente y futura, transformando, en un primer momento, su entorno inmediato, de forma colectiva o individual, a través de la participación en proyectos de mejora a su comunidad como promotor comunitario, de acuerdo al campo de estudio que haya seleccionado.

También, al concluir el Plan de Estudios, el egresado esta [sic] en condición de certificar sus estudios para continuarlos en el nivel superior, así como de forma permanente.

El ideal formativo del Proyecto considera como características y aspectos centrales que los estudiantes deben desarrollar y evidenciar en algún grado al terminar sus estudios de bachillerato los siguientes:

- Capacidad para aprender por sí mismo, con constancia y compromiso para lograr construir nuevos saberes cada vez más complejos y adecuados a las circunstancias en las que se desenvuelva a lo largo de su vida.
- Actitud y capacidad crítica que le permita analizar diversas fuentes de información, así como diferentes procesos de la vida cotidiana para tomar una postura ante lo inesperado, y que le faciliten la toma de decisiones.
- Capacidad intelectual para analizar y comprender su contexto, así como la fortaleza de carácter necesaria para modificarla en un sentido constructivo.
- Autonomía y responsabilidad ante las decisiones libremente asumidas, con plena conciencia de sus derechos y obligaciones y las repercusiones de sus actos.
- Capacidad para desenvolverse en situaciones problemáticas y resolverlas.
- Competencia para participar como miembro de su comunidad; dispuesto a aceptar los disensos, así como para saber construir consensos.
- Dominio de diversas estrategias de búsqueda y procesamiento de información para hacer frente a los retos que su vida personal, social o académica le demanden.
- Habilidades, actitudes y conocimientos para el trabajo, entendido éste como una actividad consciente, creadora y productiva en el más amplio sentido de la palabra que debe conducir a la emancipación.
- Competencias básicas para el aprendizaje y habilidades intelectuales para la construcción de los conocimientos necesarios para continuar su educación.
- Respeto, tolerancia, honestidad y solidaridad para construir un nuevo tipo de relaciones mutuamente enriquecedoras, que propicien la superación permanente.

Anexo D: Cuestionario Definitivo

Objetivo: Conocer tus experiencias y puntos de vista acerca del proceso de evaluación que viviste durante tu formación educativa en la Preparatoria "Salvador Allende". El manejo de esta información es confidencial, con fines exclusivamente de investigación.

Instrucciones: Registra en la línea en blanco los datos que se piden.

1. Edad _____

Anota la opción que elijas en el recuadro del lado derecho.

2. Género

1	Masculino
---	-----------

2	Femenino
---	----------

3. Año de ingreso a la preparatoria "Salvador Allende" _____

4. Año de egreso de la misma _____

5. Antes de la preparatoria "Salvador Allende" ¿realizaste estudios de bachillerato en otra institución?

1	Sí
---	----

2	No
---	----

(Pasa a pregunta 6)

(Pasa a pregunta 8)

6. ¿En cuál de las siguientes escuelas?

1	CCH
2	Escuela Nacional Preparatoria
3	CECYT (Vocacional)
4	Colegio de Bachilleres
5	CETIS
6	CONALEP
7	Otra <i>(especifica en el recuadro del margen derecho)</i>

7.Cuál fue el motivo por el que no concluíste estudios en esa escuela?
(Registra la opción principal)

1	Había porrismo	4	Cambié de domicilio
2	Reprobé materias y me dieron de baja	5	Problemas personales
3	No me gustó la escuela/el modelo	6	Otro <i>(especifica en el recuadro del margen derecho)</i>

8. ¿Estudias actualmente?

1	Sí
---	----

2	No
---	----

(Pasa a pregunta 9)

(Pasa a pregunta 10)

9. ¿En qué institución de educación superior estás inscrito?

1	UNAM	5	Escuela Normal Superior
2	IPN	6	INBA
3	UAM	7	Universidad Privada

4	UPN	8	Otra, específica
---	-----	---	------------------

10. Ordena, del 1 al 6 (donde 1 es el más alto y 6 el más bajo), los aspectos que los profesores evaluaron de tu desempeño como estudiante durante cada semestre en la preparatoria "Salvador Allende"

()	Asistencia a tutorías	()	Prácticas
()	Ensayos	()	Tareas
()	Exámenes	()	Trabajos

11. ¿Alguna vez solicitaste receso escolar?

1	Sí	2	No
---	----	---	----

12. ¿Recursaste asignaturas?

1	Sí	2	No
---	----	---	----

13. ¿Estuviste inscrito/a en módulo(s)?

1	Sí	2	No
---	----	---	----

14. ¿Cuál fue tu calificación en la réplica oral del Problema Eje? _____

15. ¿Cuál es la relación que encuentras entre la evaluación de las asignaturas durante cada semestre con un criterio cualitativo (C, NC) y la calificación numérica final?

16. ¿Qué significó en tu existencia haber estudiado el bachillerato con las características propias de este modelo educativo?

17. ¿Qué aspectos sugieres que se modifiquen en la evaluación de aprendizajes en la preparatoria "Salvador Allende"?

18. ¿Deseas hacer algún comentario adicional sobre las experiencias que viviste en la preparatoria "Salvador Allende"? Por favor escribe a continuación.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Anexo E: Guión de entrevista para egresados de la
Preparatoria "Salvador Allende"

Objetivo: Conocer tus experiencias y puntos de vista acerca del proceso de evaluación que viviste durante tu formación educativa en la Preparatoria "Salvador Allende".

Edad _____

Género _____

- 1) ¿Por qué decidiste estudiar el bachillerato en la preparatoria "Salvador Allende"?
- 2) ¿Qué significó para ti cursar el bachillerato en la preparatoria "Salvador Allende"?
- 3) ¿Durante cuánto tiempo la cursaste?
- 4) ¿Cómo fue tu trayectoria académica en esta escuela?
- 5) De los aspectos que tus profesores evaluaron de tu desempeño escolar ¿cuáles te parece que reflejan mejor lo que aprendiste?
- 6) ¿Qué opinas acerca de que la evaluación de los aprendizajes esté basada en una escala cualitativa: cubierto/no cubierto?
- 7) ¿Cómo percibes la relación entre la trayectoria académica y la elaboración de un proyecto de investigación para obtener el certificado de bachillerato?
- 8) ¿Qué significó para ti realizar un proyecto de investigación?
- 9) ¿Qué opinas de que el Problema Eje se imparta en un semestre, como seminario y sin un horario definido?
- 10) En el momento que asignaron una calificación a tu Problema Eje ¿cómo te sentiste?
- 11) ¿De qué manera incidió tu trayectoria académica en la calificación final?
- 12) Desde tu punto de vista ¿qué aspectos de la evaluación de aprendizajes pueden mejorar en la preparatoria?
- 13) Cuando egresaste ¿Qué trajo para ti el haber realizado tus estudios en la preparatoria "Salvador Allende"?

Anexo F: Guión de entrevista para docentes de la
Preparatoria "Salvador Allende"

Objetivo: Conocer tus experiencias y puntos de vista acerca del proceso de evaluación que como docente realizas en la Preparatoria "Salvador Allende".

Género _____ Formación profesional: _____

- 1) Cuéntame acerca de tu experiencia docente en otras instituciones escolares.
- 2) ¿Cuánto tiempo tienes trabajando en la preparatoria "Salvador Allende"?
- 3) Para ti ¿cuáles son los aspectos que distinguen al modelo educativo del IEMS, comparado con otras escuelas de bachillerato?
- 4) ¿Cuál es tu opinión con respecto a la evaluación de los aprendizajes basada en una escala cualitativa: cubierto/no cubierto?
- 5) ¿Cuáles son los aspectos del desempeño de los estudiantes que tú tomas en cuenta para evaluar su aprendizaje?
- 6) ¿De qué manera evalúas a los estudiantes durante el semestre, y al final de éste?
- 7) ¿Qué opinas acerca de que el Problema Eje se imparta sólo en un semestre, como seminario y sin un horario fijo?
- 8) Desde tu perspectiva ¿cuál es la relación entre la trayectoria académica del estudiante y la realización de un proyecto de investigación para obtener su certificado?
- 9) ¿A cuántos estudiantes les has dirigido el proyecto de investigación?
- 10) A través de tus experiencias como participante en exposiciones de Problema Eje ¿de qué manera has observado que la trayectoria académica del estudiante repercute en la calificación final?
- 11) En tu opinión ¿por qué es necesario que el estudiante realice un proyecto de investigación para obtener su certificado de estudios?
- 12) Desde tu punto de vista ¿qué aspectos de la evaluación de aprendizajes pueden mejorar en la preparatoria?

Anexo G: Guión de entrevista a diseñadores del modelo educativo del SBGDF

Objetivo: Conocer sus experiencias y puntos de vista acerca del diseño y la implementación de las formas de evaluación en el Sistema de Bachillerato del Gobierno del D. F. (SBGDF)

1. ¿En qué año empezó a trabajar en el Instituto de Educación Media Superior (IEMS)?
2. ¿Cuáles eran las circunstancias sociales, políticas, educativas, en el IEMS en el tiempo que usted trabajó ahí, en particular en el área académica?
3. Como pedagoga ¿cuáles considera usted que son los aspectos curriculares que caracterizan al modelo educativo del IEMS?
4. ¿Qué opina con respecto a la evaluación del aprendizaje basada en una escala cualitativa: cubierto/no cubierto?
5. Desde su experiencia como Subdirectora de Certificación y Evaluación en el IEMS ¿cuáles fueron los motivos que originaron la idea de la realización de un proyecto de investigación –el denominado Problema Eje- y su réplica oral, para que los estudiantes obtuvieran su certificado de terminación de estudios?
6. En el momento en el que se toma esa decisión ¿cómo es percibida la relación entre la trayectoria académica del estudiante y la realización de un proyecto de investigación para obtener su certificado?
7. ¿Cuáles serían, en su opinión, los argumentos a favor y en contra de ese procedimiento para la certificación de estudios?
8. Desde su punto de vista ¿qué atributos de la evaluación del aprendizaje pueden mejorar en las preparatorias del Gobierno del D. F.?

Anexo H

Cuadro 1a: Edad, género y años de estancia escolar de egresados consultados

Género	Año ingreso	Año egreso	Edad Egreso	Estancia escolar (años)
M	2001	2004	19	3
H	2001	2004	17	3
H	2002	2005	22	3
H	2002	2006	20	4
H	2002	2006	19	4
H	2002	2007	21	5
H	2003	2006	21	3
H	2003	2006	22	3
M	2003	2008	18	4
M	2004	2007	26	3
H	2005	2008	20	3
H	2005	2008	24	3
M	2005	2010	19	5
M	2006	2009	18	3
H	2006	2009	18	3
M	2006	2009	18	3
H	2006	2010	39	4
H	2006	2010	21	4
H	2006	2010	20	4
M	2006	2010	19	4

Anexo I

Cuadro 2a: Estancia escolar y antecedentes de bachillerato

Género	Año ingreso	Año egreso	Edad 2010/Egreso	Estancia escolar (años)	A B (1)
M	2001	2004	24/19	3	SÍ
H	2001	2004	24/19	3	NO
H	2002	2005	26/22	3	SÍ
H	2002	2006	23/20	4	SÍ
H	2002	2006	22/19	4	NO
H	2002	2007	23/21	5	NO
H	2003	2006	24/21	3	SÍ
H	2003	2006	25/22	3	SÍ
M	2003	2008	19/18	4	NO
M	2004	2007	28/26	3	SÍ
H	2005	2008	22/20	3	NO
H	2005	2008	26/24	3	SÍ
M	2005	2010	19/19	5	NO
M	2006	2009	18/18	3	NO
H	2006	2009	19/18	3	NO
M	2006	2009	19/18	3	NO
H	2006	2010	39/39	4	SÍ
H	2006	2010	21/21	4	SÍ
H	2006	2010	20/20	4	SÍ
M	2006	2010	19/19	4	NO

A B (1) Antecedentes de Bachillerato

Anexo J

Cuadro 4a: Estudios actuales de egresados consultados

Género	Año ingreso	Año egreso	Edad 2010/Egreso	Estancia escolar (años)	A B (1)	Estudios actuales
M	2001	2004	24/19	3	Sí	UACM
H	2001	2004	24/19	3	No	UAM
H	2002	2005	26/22	3	Sí	UAM
H	2002	2006	23/20	4	Sí	UNAM
H	2002	2006	22/19	4	No	UACM
H	2002	2007	23/21	5	No	UACM
H	2003	2006	24/21	3	Sí	UNAM
H	2003	2006	25/22	3	Sí	UNAM
M	2003	2008	19/18	4	No	---
M	2004	2007	28/26	3	Sí	---
H	2005	2008	22/20	3	No	UACM
H	2005	2008	26/24	3	Sí	UNAM
M	2005	2010	19/19	5	No	---
M	2006	2009	18/17	3	No	UACM
H	2006	2009	19/18	3	No	UACM
M	2006	2009	19/18	3	No	UACM
H	2006	2010	39/39	4	Sí	UACM
H	2006	2010	21/21	4	Sí	UACM
H	2006	2010	20/20	4	Sí	UACM
M	2006	2010	19/19	4	No	---

Anexo K

Cuadro 5a: Aspectos académicos evaluados en el desempeño escolar

Género	Año ingreso	Asistencia a tutorías	Ensayos	Exámenes	Prácticas	Tareas	Trabajos	No respondió
M	2001							1
H	2001	2	1	6	3	4	5	
H	2002	6	3	1	4	5	2	
H	2002	1	5	4	3	6	2	
H	2002	6	1	2	3	4	5	
H	2002	5	2	3	6	4	1	
H	2003							1
H	2003	5	6	1	4	3	2	
M	2003	6	2	3	4	5	1	
M	2004	6	3	4	1	2	5	
H	2005	3	5	1	6	2	4	
H	2005	6	3	1	4	2	5	
M	2005	4	2	3	6	5	1	
M	2006	4	5	1	6	2	3	
H	2006	5	6	1	3	2	4	
M	2006							1
H	2006	4	6	3	5	1	2	
H	2006	1	5	6	3	2	4	
H	2006	1	4	6	2	5	3	
M	2006	6	4	2	5	3	1	

Anexo L

Cuadro 6a: Recursamientos y módulos

Género	Año ingreso	Año egreso	Edad 2010/Egreso	Estancia escolar (años)	A B (1)	Estudios actuales	R (2)	M (3)
M	2001	2004	24/19	3	Sí	UACM	No	No
H	2001	2004	24/19	3	No	UAM	Sí	No
H	2002	2005	26/22	3	Sí	UAM	Sí	Sí
H	2002	2006	23/20	4	Sí	UNAM	Sí	Sí
H	2002	2006	22/19	4	No	UACM	Sí	Sí
H	2002	2007	23/21	5	No	UACM	Sí	Sí
H	2003	2006	24/21	3	Sí	UNAM	Sí	Sí
H	2003	2006	25/22	3	Sí	UNAM	No	Sí
M	2003	2008	19/18	4	No	---	No	No
M	2004	2007	28/26	3	Sí	---	No	No
M	2005	2008	22/20	3	No	UACM	Sí	No
H	2005	2008	26/24	3	Sí	UNAM	No	No
M	2005	2010	19/19	5	No	---	Sí	No
M	2006	2009	18/17	3	No	UACM	No	No
H	2006	2009	19/18	3	No	UACM	Sí	Sí
M	2006	2009	19/18	3	No	UACM	No	No
H	2006	2010	39/39	4	Sí	UACM	Sí	No
H	2006	2010	21/21	4	Sí	UACM	Sí	No
H	2006	2010	20/20	4	Sí	UACM	Sí	Sí
M	2006	2010	19/19	4	No	---	Sí	No

Anexo M

Cuadro 7a: Promedio de calificación final

Género	Año ingreso	Año egreso	Edad 2010/Egreso	Estancia escolar (años)	A B (1)	Estudios actuales	R (2)	M (3)	Calificación final
M	2001	2004	24/19	3	Sí	UACM	No	No	8.9
H	2001	2004	24/19	3	No	UAM	Sí	No	10
H	2002	2005	26/22	3	Sí	UAM	Sí	Sí	9.83
H	2002	2006	23/20	4	Sí	UNAM	Sí	Sí	8.5
H	2002	2006	22/19	4	No	UACM	Sí	Sí	8.3
H	2002	2007	23/21	5	No	UACM	Sí	Sí	8.0
H	2003	2006	24/21	3	Sí	UNAM	Sí	Sí	9.0
H	2003	2006	25/22	3	Sí	UNAM	No	Sí	9.6
M	2003	2008	19/18	4	No	---	No	No	9.0
M	2004	2007	28/26	3	Sí	---	No	No	9.73
M	2005	2008	22/20	3	No	UACM	Sí	No	8.5
H	2005	2008	26/24	3	Sí	UNAM	No	No	10
M	2005	2010	19/19	5	No	---	Sí	No	9.4
M	2006	2009	18/17	3	No	UACM	No	No	10
H	2006	2009	19/18	3	No	UACM	Sí	Sí	8.4
M	2006	2009	19/18	3	No	UACM	No	No	8.5
H	2006	2010	39/39	4	Sí	UACM	Sí	No	8.5
H	2006	2010	21/21	4	Sí	UACM	Sí	No	8.0
H	2006	2010	20/20	4	Sí	UACM	Sí	Sí	8.6
M	2006	2010	19/19	4	No	---	Sí	No	8.6

Anexo N

Pregunta 15	¿Cuál es la relación que encuentras entre la evaluación de las asignaturas durante cada semestre con un criterio cualitativo (C, NC) y la calificación numérica final?
Clave egresado	Respuestas
H102	La calificación final no refleja el aprendizaje que se ha obtenido, es siempre parcial, si uno obtiene un 10 de calificación final puede que lo único que exprese es que ha sido una calificación respecto al trabajo final, pero no respecto a las habilidades y conocimientos que uno tenga de cada materia en particular.
H203	Alguien que llevara una mala trayectoria, con un profesor alivianado como director y/o revisor, daba la pauta a que dicho estudiante obtuviera mejor o igual calificación que alguien que tuvo mejor trayectoria y mejor exposición, con profesores mayormente exigentes como responsables de la calificación.
H206	Considero que el tema eje no debería contar mucho para la calificación final y se valorara más las materias que cursamos en la estancia en la prepa
H307	Se me hace que no promedian la estancia o trayectoria que uno lleva dentro del tiempo que uno se encuentra cursando sus estudios, haciendo así que la calificación sea sacada sólo del promediar tres aspectos.
M511	Que está mal ya que C qué valor tiene y NC, sería mejor que cambiara la forma de calificar porque hay mucha gente que se merece el 6 y no C
H512	En general me parece que la calificación numérica final no refleja el empeño y las capacidades de los estudiantes del IEMS.
M513	Pues que es un poco injusta, ya que algunos alumnos a lo largo de la preparatoria tienen un buen desempeño y no obtienen la calificación que se merece.
M614	Por un lado es menos satisfactorio para el estudiante ya que si al final cuando presenta el trabajo del problema eje tiene dificultades para desenvolverse en dicha exposición corre el riesgo de sacar una mala calificación, aunque los seis semestres en la preparatoria haya cubierto las materias.
H615	El conocimiento adquirido a lo largo de las asignaturas que cubrí, se ve reflejado en el promedio numérico.
M616	Que en ambos se toma en cuenta lo aprendido durante todos los semestres.
H617	Considero que un número marca psicológicamente y una letra te da la pauta a tener la esperanza de superar lo ya hecho.
H618	Me parece un poco desequilibrada.
H619	Me parece a veces erróneo ya que no pone en cuenta tu historia académica, simplemente tu trabajo final.
M620	Bueno yo creo que por una parte está bien porq [sic] así varios tenemos la oportunidad de seguir avanzando pero creo que la calificación numérica sería mucho mejor pues las letras C y NC no tienen valor y con un núm [sic] sabríamos si realmente vamos bien o mal, preferiría que <u>no</u> existiera el criterio cualitativo. [sic]

Anexo Ñ

Pregunta 16	¿Qué significó en tu existencia haber estudiado el bachillerato con las características propias de este modelo educativo?
Clave egresado	Respuestas
M101	Cambió mi forma de ver mis horizontes y no ser mediocre
H102	Me pareció muy significativo. El hecho de que uno pudiera entablar diálogos con los profesores en horas de tutoría generó mucha confianza en mí respecto a mi aprendizaje.
H203	Una experiencia totalmente distinta e innovadora, la amistad que uno puede establecer con los profesores permite tenerles mayor confianza para resolver las dudas durante las tutorías.
H204	El modelo es bueno esto se puede ver que hay más demanda en el IEMS
H205	Pues me parece que con este sistema te vuelves más crítico ves las cosas de otra forma
H206	Que me sirvió para enfocarme más en mis estudios con los maestros y más con el tutor te motivó a ser más seguro en tus conocimientos
H307	Me dio un punto de partida hacia la crítica de mi quehacer diario, esto en mi desenvolvimiento social y político pues me permitió ver las cosas, los sucesos desde diferentes ángulos
H308	Pues fue algo innovador y muy práctico para mí
M309	Que retrasaron la continuidad de mis estudios por la equivocación de un profesor
M410	Para mí fue una experiencia inolvidable, ya que los maestros que me tocaron, la mayoría se entregaban a lo que hacían y sentía que era importante, me tuvieron paciencia, becaron mi esfuerzo, cosa que para mí me estimuló demasiado
H511	El modelo está muy bien pero la forma de evaluar no me parece muy bien ya que todo el sacrificio que hice nada más contó hasta el final
H512	Significó recuperar la confianza en mi persona en el aspecto académico. El acercamiento con varios de los profesores me ayudó a tener una perspectiva nueva sobre mi forma de estudiar y mis expectativas como estudiante
M513	Oportunidad, este modelo es muy fácil. Pero en ocasiones lo considero malo ya que la manera de calificar no se me hace justa
M614	Fue una experiencia única, algo bueno que tiene son las tutorías así como las asesorías para el estudiante en forma individual ayuda a que puedan comprender mejor los temas vistos en clase
H615	Me volví más crítico, además tomé consciencia de mi entorno social. Sin embargo, por momentos la escuela cae en lo tradicional
M616	Para mí fue muy buena experiencia ya que de ella aprendí muchas cosas que me sirvieron para la universidad
H617	Es una experiencia de buen sabor, ya que tuve el apoyo de todos los profesores, hubo toda la atención que necesité, me encontré con buenos seres humanos, comprensivos, y siempre dispuestos a mi superación, a pesar de mis fallas
H618	Fue algo innovador y me ayudó mucho
H619	Me pareció muy bueno el modelo educativo ya que te enseña a ser más crítico y la libertad de expresar cada una de sus ideas. Eso hace la diferencia
M620	Significó mucho porq [sic] aquí te dan la atención necesaria para las materias sin ningún problema, es muy fácil egresar con este modelo y entender mejor las clases

Anexo O

Pregunta 17	¿Qué aspectos sugieres que se modifiquen en la evaluación de aprendizajes en la preparatoria "Salvador Allende"?
Clave egresado	Respuestas
M101	Ninguno, eso sí más exposiciones
H102	Creo que la idea que debe subyacer a cualquier aprendizaje es el reconocimiento del valor que éste posee para nuestras vidas. Si se cambia la forma de evaluar a una forma numérica, podría estipularse que los promedios menores a 8 ó 7 deberían inscribirse a "módulo" porque aún cuando ha demostrado cierto aprendizaje éste ha de mejorarse, así tendríamos mucho más claro que el propósito de estudiar no sólo es pasar, aunque sea con una calificación muy baja, sino de aprender del mejor modo posible. Creo que la exposición final podría conservarse. Sin embargo sugeriría que se cambiase la manera en que se evaluara la trayectoria entera del alumno mediante dicha exposición. Por ejemplo, asentando calificaciones cada fin de semestre mediante evaluaciones y al final recurrir a estas evaluaciones parciales para generar una evaluación final, de esta manera volveríamos a un método más apegado al tradicional pero la relación que habría entre la evaluación final tendría, según lo veo yo, más relación con los aprendizajes adquiridos a lo largo de los tres, o más, años de preparatoria
H203	La elaboración de un criterio que permitiese evaluar los problemas eje de manera más objetiva. Las calificaciones finales resultan muchas de las veces exorbitantes en relación a los aprendizajes de algunos estudiantes. Bajar el promedio final de 8 de los objetivos, para que el peso que representa la calificación del problema eje sea realmente representativo. Finalmente definir de manera más clara cuáles son aquellas habilidades que se esperaban desarrollar a lo largo del bachillerato, como criterios de evaluación, puntualizando cada uno de ellos
H204	Pues que haya más compromiso de parte de los profesores en las tutorías
H205	Quitar el C y el NC como calificación y el problema eje
H206	Que tengan mayor acercamiento con los alumnos
H308	El modelo está muy bien, sólo pienso que se debe motivar más a los alumnos para que respondan
M410	Las tutorías cuando los profesores saben que son innecesarias, porque eres un alumno que se aplica, no le veo caso que te tengan horas de más ahí.
M614	Cuando se concluye el bachillerato, me refiero al problema eje, se tome más en cuenta el historial académico de los estudiantes, porque se dan muchos casos de que cuando se da la calificación para el certificado puede haber alumnos que tuvieron una mala trayectoria en la escuela y por presentar el problema eje de una manera correcta, se pueda ver como un alumno que tuvo una buena o inclusive, una excelente trayectoria académica en el bachillerato, y estudiantes que fueron con un historial académico muy bien y que a la hora de exponer le ganen los nervios y saque una mala calificación
H615	Que los profesores respeten el modelo educativo y no que actúen de forma tradicional
H617	Las condiciones laborales de los profesores
H618	La preparación para exámenes a nivel superior

Anexo P

Pregunta 18	¿Deseas hacer algún comentario adicional sobre las experiencias que viviste en la preparatoria "Salvador Allende"? Por favor escribe a continuación
Clave egresado	Respuestas
M101	Bien chido, sin palabras, maestros de primera calidad y mis respetos
H102	Ninguno
H203	Mientras fui estudiante llegué a sentir limitaciones de posibilidad, para ampliar mis horizontes acerca de cosas fuera de las materias comunes. Creo que es necesario hacer del IEMS una institución más competitiva, a través de cursos, concursos y talleres más allá de las clases, que les permitan a los estudiantes conocer diversas habilidades que quizá les interesase desarrollar en un futuro como profesionales
H204	Pues hay maestros muy buenos que me ayudaron en mi proyecto
H205	Pues fue padre conocí mucha gente, los profesores son excelentes y aprendí bastante
H206	Que los maestros se interesen más por transmitir a sus alumnos lo que saben porque hay algunos que nada más es por compromiso dar sus clases
H307	El sistema es un sistema joven, pero no por ello se debe de permitir cometer los mismos errores que otras instituciones han cometido
H308	Fue una experiencia inolvidable, ya que me proporciono las herramientas para seguir con mi preparación académica, y gracias a esto estoy donde estoy...
M309	Que se corrijan a tiempo los errores de los maestros en la forma de evaluar. Y que se promueva la cultura
M410	Gracias por tomarme en cuenta
H511	Que deberían de quitar el tema eje o cambiarlo x una materia extra, ya que el desarrollo académico donde quedo ya que se guían [sic] por el ultimo esfuerzo que es el tema eje
H512	Es necesaria una revisión del programa de estudios de todos los cursos. Hay cursos que parece que sólo están para rellenar, como es el caso de POE o mejor conocido entre los estudiantes como el curso de "cositas", y no es que tenga algo personal con la materia o los profesores simplemente es que desde esas primeras materias de este modelo se debe dar las herramientas de manera profunda, seria, y concreta a los estudiantes para alcanzar un mejor desarrollo de sus aptitudes, además de ubicar de una manera más clara a los compañeros en su nueva realidad como jóvenes de preparatoria
M513	Me gusto mucho haber estudiado aquí, los profesores están preparados y el ambiente es muy amable. Pero en algunas cuestiones no estuve de acuerdo con el modelo educativo y la manera en la que servicios escolares manejaba las inscripciones y los horarios
M614	La experiencia que me queda de la preparatoria "Salvador Allende", es algo inolvidable ya que en los tres años que permanecí en dicha escuela me aporfo muchas cosas buenas, como grandes conocimientos que gracias a los profesores que fueron los que me enseñaron los pude aprender y hoy en día que ya asisto a la universidad los puedo llevar a cabo, así como grandes amigos
H615	Debe existir una identidad como IEMS para lograr un mejor nivel educativo
M616	Pues en ella aprendí mucho sin embargo tiene algunas deficiencias como lo es en el problema eje
H617	Me sentí muy a gusto con el apoyo del personal que labora en esa escuela
H618	Deberían abrir espacios para la expresión artística
H619	Fue una gran escuela de enseñanza ya que aprendí [sic] a ser mas seguro y libre sobre expresar lo que pienso y que las tutorías te ayudan a reforzar tus conocimientos. Y que para hacer la diferencia como escuela no solamente necesitamos grandes maestros sino también una gran presencia como alumnos
M620	La verdad me gusto mucho aver [sic] estado en esta esc. [sic] los maestros y demás prestan la atención necesaria a los alumnos, pero si deberían modificar lo del problema eje