



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Programa de Maestría en Pedagogía

Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FES Acatlán)

Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón)

Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA A TRAVÉS DE LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS. OPINIONES DE ALUMNOS Y MAESTROS DE SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
Maestra en pedagogía

PRESENTA

Lic. Ana Laura Ramírez Landeros

TUTORA

Dra. Rosario Leticia Cortés Ríos
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

COMITÉ TUTOR

Dr. Marcos Mizerit Kostelec
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Dr. Herman Frank Littlewood Zimmerman
Facultad de Estudios Superiores Acatlán

Santa Cruz, Acatlán. Mayo de 2015



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

En este estudio se recabó la opinión de alumnos y profesores de educación secundaria pública (en particular de las modalidades general, técnica y telesecundaria) en cuanto a la prueba ENLACE, a fin de analizar el impacto de esta prueba en particular, como mecanismo de la evaluación de la calidad educativa, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Para ello se empleó el estudio de caso colectivo, de acuerdo a la clasificación de Robert Stake, conformando la población los alumnos de tercer grado y profesores asignaturas evaluadas por ENLACE de siete escuelas de nivel secundaria de los municipios de Atizapán de Zaragoza, Tlalnepantla de Baz y Naucalpan de Juárez. Se realizaron encuestas a una muestra de 805 alumnos y 48 profesores, además de entrevistar a cuatro de ellos. Los resultados permitieron identificar que tanto alumnos como profesores, independientemente de los resultados de la institución a la que pertenecen, poseen una opinión similar sobre lo que fue la prueba y el impacto de ésta sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, encontrando que el uso que se le dio a ENLACE como instrumento de rendición de cuentas, limitó la evaluación educativa a términos cuantitativos y esto generó efectos no esperados: como la inflación de resultados, la simulación y la enseñanza para acreditar la prueba “evaluación en práctica”.

Abstract

In this study, views of pupils and teachers in public junior high school education were requested (in particular the overall, technical and remote junior high arrangements) regarding the ENLACE test, in order to analyze the impact of this particular test, as a mechanism for the evaluation about education quality, on the teaching learning process. For this, the collective case study was used, according to the classification of Robert Stake, the population is formed by third grade students and teachers, subjects evaluated by ENLACE in seven junior high schools level in the municipalities of Atizapan de Zaragoza, Tlalnepantla de Baz and Naucalpan de Juárez. Surveys were conducted on a sample of 805 students and 48 teachers, besides four of them were interviewed. The results let us know that both students and teachers, regardless of the score of the institution that they belong, have similar views on the testing and the impact of this one on the learning process, getting that the ENLACE purpose given as an instrument of accountability, limited educational assessment to quantitatively concepts and this generated unexpected effects: as the inflation of results, the simulation and the education for credit the test "evaluation in practice"

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. CONACyT
por las facilidades para ingresar al posgrado de Pedagogía.

A los Servicios Educativos Integrados al Estado de México. SEIEM
por el apoyo y las facilidades para estudiar la maestría en Pedagogía.

Al posgrado de pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán
por las orientaciones y el apoyo brindado.

A los alumnos, profesores y directivos
de las escuelas secundarias que formaron parte de la investigación

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 9 |
| CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA..... | 13 |
| 1.1 Antecedentes..... | 14 |
| 1.1.1 Época de la Reforma (1800-1900)..... | 14 |
| 1.1.2 Período de la medición (pre-tyleriano), de la eficiencia y los tests (1901-1929). 16 | |
| 1.1.3 Período descriptivo. Etapa Tyleriana (1930- 1945). | 18 |
| 1.1.4 Etapa de la inocencia (1946-1957). | 20 |
| 1.1.5 Período de juicio, etapa del realismo y de la expansión (1958-1972)..... | 20 |
| 1.1.6 Período de valoración y etapa del profesionalismo (1973- al presente). | 23 |
| 1.1.7 El concepto de evaluación en el contexto educativo mexicano. | 26 |
| 1.2 Evaluación y calidad educativa. | 29 |
| 1.2.1 Origen del concepto de calidad..... | 30 |
| 1.2.2 La calidad en el contexto educativo. | 31 |
| 1.2.3 Evaluación de la calidad dentro del contexto educativo. | 37 |
| CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA | 41 |
| 2.1 Reseña histórica del sistema de educación secundaria en México. | 41 |
| 2.2 Modalidades de educación secundaria en México. | 43 |
| 2.3 Características biopsicosociales y cognitivas de los adolescentes..... | 49 |
| 2.4 Estilos de aprendizaje del adolescente. | 52 |
| 2.5 Métodos de enseñanza en la Educación Secundaria. | 55 |
| 2.6 Evaluación del aprendizaje de los alumnos de educación secundaria..... | 60 |
| 2.6.1 Instrumentos de evaluación del aprendizaje. | 62 |
| CAPÍTULO III. LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS COMO MECANISMO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO. | 70 |
| 3.1 Historia de las pruebas estandarizadas en México..... | 70 |
| 3.2 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)..... | 72 |
| 3.3 El Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE)..... | 74 |
| 3.4 Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE). | 76 |
| 3.5 Resultados de evaluación de las pruebas estandarizadas en México y su impacto en el Sistema Educativo Nacional. | 77 |
| CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA | 83 |
| 1.3 Aspectos teórico-metodológicos..... | 83 |

| | |
|--|--------------------------------------|
| 1.1.1 Fundamentos teóricos..... | 84 |
| 4.2. Aspectos procedimentales | 86 |
| 1.2.1 Población bajo estudio..... | 86 |
| 1.2.2 Muestra. | 86 |
| 1.2.3 Escenario..... | 88 |
| 1.2.4 Diseño de instrumento..... | 88 |
| 1.2.5 Procedimiento para la aplicación de Instrumento..... | 90 |
| 1.2.6 Resultados..... | 92 |
| DISCUSIÓN..... | ¡Error! Marcador no definido. |
| CONCLUSIONES | 113 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 116 |
| Anexo 1 | 127 |
| Anexo 2 | 135 |
| Anexo 3 | 147 |
| Anexo 4 | 152 |

Introducción

La presente investigación inició por la inquietud de conocer los efectos que se han generado dentro de los sistemas educativos a causa del interés que existe a nivel nacional e internacional por evaluar la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas, como una necesidad de entendimiento del complejo dinamismo que envuelve mi condición como docente de educación secundaria.

El objetivo general de investigación fue analizar el impacto de las pruebas estandarizadas, en particular el caso de ENLACE, como mecanismo de evaluación de la calidad educativa, sobre las prácticas y opiniones de los docentes y alumnos de educación secundaria a fin de comprender las problemáticas que este nivel educativo enfrenta en torno a los resultados que dicha prueba arrojó en sus últimas evaluaciones.

Es relevante saber el impacto que tienen las evaluaciones estandarizadas no sólo a nivel macro, donde la OCDE, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y la SEP (Secretaría de Educación Pública) hacen evidente problemas educativos como el bajo rendimiento académico, demostrado a través de los resultados de pruebas como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos), EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo) y ENLACE (Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares), sino también a nivel micro donde se han producido efectos no esperados al interior del aula en la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje.

I. Planteamiento del problema

El problema de investigación concibe que, en el contexto de la globalización, el neoliberalismo y la lógica del mercado, la evaluación de la calidad de la educación a través de las pruebas estandarizadas se ha convertido en un instrumento de rendición de cuentas, que lejos de cumplir con una función pedagógica, ha limitado la evaluación de la calidad educativa a términos cuantitativos.

II. Preguntas de investigación

Pregunta de investigación general

- ¿Cómo impactan los mecanismos de evaluación de pruebas estandarizadas (PISA, ENLACE Y EXCALE) en la calidad y práctica educativa de nivel secundaria?

Subpreguntas de investigación

- ¿Cuál es el concepto actual de evaluación y calidad educativa?
- ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje que actualmente se llevan a cabo en educación secundaria?
- ¿Cómo han impactado en la calidad educativa las principales pruebas de evaluación estandarizada que han sido implementadas en México?

III. Objetivos

Objetivo general

Investigar el impacto de los mecanismos de evaluación de pruebas estandarizadas (en particular ENLACE) en la calidad y práctica educativa de nivel secundaria a través de la opinión de alumnos y profesores.

Objetivos particulares

- Analizar cuál es el concepto actual de evaluación y calidad educativa.
- Identificar cuáles son las prácticas de enseñanza y evaluación del aprendizaje que actualmente se llevan a cabo en educación secundaria.
- Analizar cómo han impactado en la calidad educativa las principales pruebas de evaluación estandarizada que han sido implementadas en México.

IV. Metodología

Con base en las características de la investigación y en los objetivos que se persiguieron, se empleó una metodología de estudio de caso colectivo que, “tiene como objetivo caracterizar una problemática educativa específica y permiten emplear en una primera etapa técnicas cuantitativas, para seleccionar los casos y en una segunda etapa emplear como técnica principal, la triangulación para concluir con la caracterización de los casos investigados” (Stake, 1995: 96).

Por lo que, para la selección de los casos se obtuvo la base de datos más actual de ENLACE (2012) y se utilizó el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para hacer el análisis de las 3,649 escuelas que participaron en 2012 en la prueba, a fin de elegir los casos.

V. Alcances y limitaciones

Uno de los logros de esta investigación fue el grado de acercamiento que se tuvo con los alumnos y profesores de siete instituciones de educación secundaria de las modalidades: General, Técnica y Telesecundaria, lo que permitió conocer la opinión de alumnos y profesores sobre lo que fue la prueba ENLACE y analizar su impacto sobre la dinámica del aula como un instrumento de evaluación de la calidad educativa mediante una muestra representativa de 805 encuestas de alumnos y 48 encuestas y 4 entrevistas de profesores.

Una limitación de la investigación, por motivos de movilidad, fue que la selección de los casos se restringió dentro de los municipios de Atizapán de Zaragoza, Naucalpan de Juárez y Tlalnepantla de Baz del Estado de México.

VI. Descripción del contenido

En el capítulo uno se analiza el concepto de evaluación y calidad educativa, con la intención de comprender los matices que éstos han tomado desde su surgimiento hasta convertirse en elementos que forman parte de lo educativo, precisando la necesidad de realizar un esfuerzo por generar constructos que nos permitan llevar estos términos al debate pedagógico.

En el capítulo dos se aborda cómo ha sido la evaluación de los alumnos dentro del nivel de educación secundaria, caracterizando en un primer momento el devenir histórico de este nivel educativo, ya que esto generó particularidades dentro de cada modalidad en que se divide; en un segundo momento se señalan los rasgos biopsicosociales y cognitivos de los adolescentes y finalmente el capítulo abarca los métodos de enseñanza y las formas de evaluación del aprendizaje que suelen observarse en este nivel.

En cuanto al tercer capítulo, es en este apartado donde se describen cuáles son las principales pruebas estandarizadas que en nuestro país se han empleado para

evaluar la calidad de la educación, qué características poseen y que rasgos las diferencian, así como los resultados que nuestro país ha obtenido en cuestión de puntajes.

En el cuarto capítulo se presenta el estudio de caso colectivo de siete instituciones de educación secundaria del Estado de México, donde se realizó un análisis de los datos obtenidos a través de las encuestas de acuerdo a las siguientes categorías: competencias que logran los alumnos, impacto psicológico de la prueba en el docente/alumno, impacto pedagógico de los resultados de la prueba y actitudes del docente y del alumno ante la evaluación, a fin de dar voz a estos sujetos y construir a partir de sus opiniones un panorama del impacto de ENLACE en este nivel educativo.

Para dar cierre al análisis se presenta una discusión donde se cuestiona la pertinencia de pruebas estandarizadas como ENLACE como un mecanismo de evaluación de la calidad educativa, frente a los efectos que generó: mal uso de los resultados, limitación de la evaluación de la calidad a términos cuantitativos, simulación de resultados y lo que se ha denominado “evaluación en práctica”, a fin de generar rutas que nos permitan corregir las fallas y generar nuevas propuestas de evaluación de la calidad educativa.

MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO I. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN Y LA CALIDAD EDUCATIVA.

Es indudable que la evaluación se ha convertido, en los últimos tiempos, en uno de los elementos centrales del debate pedagógico y esto se debe a que la manera de entenderla y concebirla ha impactado en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por tanto no podemos soslayar que el concepto de evaluación ha transitado por diversos momentos históricos que lo han ido reconstruyendo y afinando dentro del campo de lo educativo.

Para hablar de evaluación es indispensable tratar de analizar cómo es que se ha conceptualizado e interpretado este término, cómo ha evolucionado a través de diversas propuestas, cuáles han impactado en los principios que la rigen y en las normas sobre las cuales se sustenta, por lo que resulta necesario hacer una revisión histórica para tener una perspectiva de los cambios paradigmáticos en materia de evaluación.

De acuerdo con Tomás Escudero, la evaluación, como categoría, ha pasado por varios períodos, quizás el más utilizado es el que ofrecen Madaus, Scriven y Stufflebeam, cuyos trabajos suelen establecer seis épocas, iniciando su análisis desde el siglo XIX (Stufflebeam y Shinkfield, 1987; Madaus y otros, 1991). Nos hablan de:

- a) Época de la reforma (1800-1900),
- b) Época de la eficiencia y del «testing» (1900-1930),
- c) Época de Tyler (1930-1945),
- d) Época de la inocencia (1946-1956),
- e) Época de la expansión (1957-1972) y
- f) Época de la profesionalización (desde 1973), que se enlaza con la situación actual. (Escudero, 2003:11 y 12)

Otros autores como Flor Cabrera (1986) y Salvador L. (1992) citan tres grandes épocas, tomando como punto de referencia central la figura de Ralph Tyler en el segundo cuarto del Siglo XX. A la época de Tyler se le denomina “de nacimiento”, a las anteriores “de precedentes o antecedentes” y a la posterior “de desarrollo”.

Para Egon Guba y sus colaboradores, especialmente Yvonna Lincoln, la evaluación ha pasado por distintas generaciones. Según estos autores nos encontramos actualmente en la cuarta etapa, que ellos llaman de “Cuarta Generación” y se apoya en el enfoque paradigmático constructivista y en las necesidades de los «stakeholders» (demandantes e implicados en la evaluación). Para estos autores la historia de la evaluación se ubica en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y valoración (Guba y Lincoln, 1989).

De manera que retomando a los autores citados se trata de enlazar los diversos periodos históricos en los que se ha categorizado la evaluación a fin de comprender cómo es que ésta se ha conceptualizado en cada uno de ellos.

1.1 Antecedentes.

Si bien la evaluación es un término relativamente reciente, pareciera que como práctica es mucho más antiguo, puesto que históricamente se han encontrado algunas situaciones que nos refieren a la evaluación. Para Stufflebeam el hecho de evaluar individuos y programas apareció, aproximadamente en el año 2000 a.C., con los exámenes que en China se realizaban para acceder a la administración del Estado (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:33)

Otro caso, es el de los griegos en el siglo V a.C. pues se dice que Sócrates y algunos de sus discípulos utilizaban cuestionarios evaluativos como parte de su metodología didáctica (Stufflebeam y Shinkfield, 1987); sin embargo, estos hechos se quedan sólo en anécdotas del proceso evolutivo del concepto de evaluación.

Por tanto, puede decirse que desde la antigüedad hasta antes del siglo XIX la tendencia era el empleo de “...referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación, para valorar y, sobre todo, diferenciar y seleccionar a estudiantes” (Escudero, 2003:12).

1.1.1 Época de la Reforma (1800-1900).

Entrado el siglo XIX se establecen los sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación, según Max Weber (Weber citado en Barbier, 1993), surge un

sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada.

Cabe destacar que fue Inglaterra uno de los primeros países que al comienzo de esta época “utilizó comisiones reales para evaluar los servicios públicos” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:33).

En el caso particular de Estados Unidos, en 1845, Horace Mann comenzó a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo pruebas escritas, que se extendieron a las escuelas de Boston, de esta manera se abrió el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras, pero además constituyó una de las primeras evaluaciones a gran escala y de manera sistemática (Morales, 2001).

Sin embargo, en estas prácticas no se trataba todavía de una evaluación sustentada en un enfoque teórico, sino más bien, algo que respondía a un interés por crear sistemas de educación y la evaluación de méritos individuales a través de exámenes. Esto habría dado comienzo a la primera generación de evaluadores, donde la medición científica de las conductas humanas con base en el uso de pruebas psicométricas adquiriría mayor fuerza. Al parecer, fuertemente influenciado por las corrientes filosóficas positivistas y empíricas de la época.

Otro personaje importante durante esta época fue Joseph Rice, “quien entre 1887 y 1898 realizó un estudio sobre la ortografía de 33 000 estudiantes de un amplio sector escolar, siendo ésta la primera evaluación formal de un programa educativo realizada en América” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:33), por tanto el trabajo de Rice es señalado como la primera investigación evaluativa en educación (Mateo y otros, 1993), al tratarse de un análisis comparativo, utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en las pruebas.

1.1.2 Período de la medición (pre-tyleriano), de la eficiencia y los tests (1901-1929).

A finales del siglo XIX, es cuando se despierta un gran interés por la medición científica de las conductas humanas, al asumir la corriente epistemológica del positivismo de las ciencias físico-naturales como parte de la metodología de las ciencias humanas.

En consecuencia la actividad evaluativa se vio condicionada de forma decisiva por diversos factores que confluyen en dicho momento, tales como:

- I. El florecimiento de las corrientes filosóficas positivistas y empíricas, que apoyaban a la observación, la experimentación, los datos y los hechos como fuentes del conocimiento verdadero. Aparece la exigencia del rigor científico y de la objetividad en la medida de la conducta humana (Planchard, 1960) y se potencian las pruebas escritas como medio para combatir la subjetividad de los exámenes orales (Ahman y Cook, 1967).
- II. La influencia de las teorías evolucionistas y los trabajos de Darwin y Galton apoyando la medición de las características de los individuos y las diferencias entre ellos. (Lukas y Santiago, 2009).
- III. El desarrollo de los métodos estadísticos que favorecía decisivamente la orientación métrica de la época (Nunnally, 1978).
- IV. El desarrollo de la sociedad industrial que potenciaba la necesidad de encontrar unos mecanismos de acreditación y selección de alumnos, según sus conocimientos.

De manera que los cambios en la sociedad y las nuevas construcciones teóricas y metodológicas dieron lugar a que, entre finales del siglo XIX y principios del XX, se desarrollara una actividad evaluativa intensa conocida como «testing», que Escudero (2003) define por las siguientes características:

- a) Medición y evaluación resultaban sinónimos, aunque en la práctica se hablaba de medición.
- b) El objetivo era “detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época” (Fernández Ballesteros, 1981: 25), es decir, el

hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.

- c) Las pruebas de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran medida la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. En palabras de Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían escasa relación con los programas escolares, las pruebas informaban sobre el rendimiento y aprendizaje de los alumnos, pero no de la pertinencia de los programas con los que se deseaba formar a los estudiantes.

En el campo educativo destacan algunos instrumentos de aquella época, como las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, de lectura de Thorndike y McCall y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977).

El periodo pretyleriano se ha caracterizado “por centrar la atención de la calidad de la educación en el rendimiento de los estudiantes, medición que se realiza a través de tests o pruebas” (Dobles, 1996: 80).

Podría decirse que el origen del término evaluación coincide con el proceso de industrialización que se produjo en los Estados Unidos, el cual condujo a las instituciones educativas a adaptarse a los requerimientos del proceso productivo.

Un elemento decisivo en la aparición de la evaluación y su aplicación al campo educativo fue la utilización masiva de los test psicológicos, que ofrecieron a los docentes el instrumento determinante para cuantificar el rendimiento de los alumnos, lo que produjo en consecuencia la incorporación de la estadística como método evaluativo a otros componentes del sistema educativo. De esta manera emerge la evaluación educativa dentro de un contexto eminentemente cuantitativo, de tal modo, que para la mayoría de los educadores, evaluar se ha hecho históricamente sinónimo de medición del éxito de la enseñanza en términos de los cambios observables de los alumnos. Es, entonces esta perspectiva conceptual la que dominó la práctica evaluativa durante la mayor parte del siglo XX, aunque para autores como Guba y Lyncoln (1989), este periodo sigue vigente.

1.1.3 Período descriptivo. Etapa Tyleriana (1930- 1945).

Antes de que llegara la revolución promovida por Ralph Tyler, en Francia se inicia en los años veinte una corriente independiente conocida como docimología¹, que como señala Escudero (2003) supone un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. En ese movimiento se criticaba, sobre todo, la separación entre lo enseñado y las metas de la instrucción y el que la evaluación se dejaba, en último término, en manos de una interpretación totalmente personal del profesor. Se propuso como solución:

- a) Elaboración de taxonomías para formular objetivos,
- b) Diversificación de fuentes de información, exámenes, expedientes académicos, técnicas de reforzamiento y apoyo para quienes tienen dificultades de aprendizaje,
- c) Unificación de criterios de corrección a partir del acuerdo entre los correctores de las pruebas y
- d) Revisión de los juicios de valoración mediante procedimientos tales como la doble corrección, o la media de distintos correctores. (Lukas y Santiago, 2009).

Se infiere, entonces, que se trata de criterios que en buena medida aún están vigentes e incluso algunos se encuentran instaurados como algo dado en la evaluación educativa.

Es de resaltarse que quien ha sido considerado como el padre de la evaluación educativa es Ralph Tyler por ser el primero en dar una visión metodológica de la misma.

Ralph Tyler propuso un nuevo concepto de currículum a la par del concepto de evaluación, señalando que el currículum era “un conjunto de experiencias escolares planificadas, diseñadas e implantadas para ayudar a los estudiantes a lograr respuestas de conducta muy específicas” (Pérez, 2000:27) y que la evaluación es un “proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos” (Tyler, 1950:69).

Por lo que de acuerdo a los principios de Tyler para que una evaluación del aprendizaje fuese precisa debía obedecer a las siguientes condiciones:

¹ La docimología es la rama de la pedagogía cuyo objeto de estudio es el análisis de la evaluación del aprendizaje.

- a. Propuesta clara de objetivos.
- b. Determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c. Elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- d. Interpretación de los resultados de las pruebas.
- e. Determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas (Casanova, 1995: 20).

Puede decirse entonces que el concepto de evaluación que surge en esta época ya no equivale a una simple medición, porque supone un juicio de valor sobre la información recogida. Se alude, aunque sin desarrollar, a la toma de decisiones sobre los aciertos o fracasos de la programación, en función de los resultados de los alumnos, algo que retoman otros importantes evaluadores como el estadounidense Lee Joseph Cronbach, quien sostenía que:

“...la evaluación consiste esencialmente en una búsqueda de información que habrá de proporcionarse a quienes deban tomar decisiones sobre la enseñanza. Esta información ha de ser clara, oportuna, exacta, válida y amplia. Quienes tienen poder de decisión, son quienes formularán juicios a partir de dicha información” (Cronbach, 2002: 224).

De manera similar otro estadounidense, Daniel Stufflebeam concibió la evaluación como un elemento para la toma de decisiones, definiéndola como:

“...el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva sobre el valor y el mérito de las metas; la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones; solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados. Así, los aspectos claves del objeto que deben valorarse incluyen sus metas, su planificación, su realización y su impacto” (Stufflebeam y Shinkfield, 1987:183).

En síntesis la propuesta de Tyler, demandaba tener presente que la referencia central en la evaluación eran los objetivos preestablecidos y que debían ser cuidadosamente definidos en términos de conducta observable, teniendo en cuenta que debían marcar el desarrollo individual del alumno, pero dentro de un proceso socializador (Mager, 1962).

Así el objeto del proceso evaluativo durante esta época fue determinar el cambio ocurrido en los alumnos, sin embargo; sabemos que la función de la evaluación es más amplia que el hacer explícito este cambio, también constituye un medio para informar

sobre la eficacia del programa educativo y como un elemento de retroalimentación para realizar mejoras.

Según Guba y Lincoln (1989), esta etapa constituye la segunda generación de la evaluación.

1.1.4 Etapa de la inocencia (1946-1957).

El desarrollo de la evaluación durante las décadas de 1930 y 1940, se vio truncada debido a la Segunda Guerra Mundial, en esta época prevalecen los principios propuestos por Tyler para la evaluación educativa, centrados en la medición de los resultados, pero también se producen gran cantidad de tests estandarizados (Martínez, 1996 citado por Lukas y Santiago, 2004), se avanza en la tecnología de la medición mediante las contribuciones del estadounidense Everet Franklin Lindquist quien establece los principios estadísticos del diseño y análisis de tests y cuyas aportaciones “sobre diseño de experimentos y análisis estadístico tuvieron una influencia considerable en la investigación educativa y psicológica” (Lindquist, 1953), aparecen además las taxonomías de los objetivos educativos (Bloom y otros, 1956).

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987) y Tejada (1999), esta etapa se caracterizó por:

- I. Extensión de la educación y al mismo tiempo una retracción en el interés por la evaluación.
- II. Se da un retraso en aspectos técnicos de la evaluación.
- III. Se da un amplio desarrollo de los test estandarizados y de la taxonomía de objetivos, con miras a darles un uso a nivel nacional (en específico en E.U.).
- IV. Las necesidades locales son vistas como directrices para diseñar y aplicar la evaluación.

1.1.5 Período de juicio, etapa del realismo y de la expansión (1958-1972).

La nueva conceptualización que se genera de la evaluación a finales de la década de 1950, está relacionada con las críticas que se hicieron al sistema educativo de Estados Unidos debido a su fracaso en la “competencia” con la Unión Soviética, siendo esta última la “ganadora” al lanzar el primer satélite (Sputnik I) al espacio en 1957, suceso que provocó un cierto desencanto con la escuela pública y favoreció una creciente presión por la rendición de cuentas (MacDonald, 1976; Stenhouse, 1984).

Como una consecuencia de esto en 1964 se estableció el acta de educación primaria y secundaria y se creó el National Study Committee on Evaluation (Comité Nacional de Estudio sobre la Evaluación), originándose una nueva evaluación que no sólo se enfocaba a los alumnos, sino que también estaba orientada a incidir en los programas y en la práctica educativa global (Mateo y otros, 1993; Rodríguez y otros, 1995).

En esta nueva etapa la evaluación, si bien se centra en el alumno como sujeto que aprende, sigue prevaleciendo como objeto de valoración el rendimiento, por lo que sus funciones, su enfoque y su interpretación final variaban dependiendo del punto de vista del evaluador.

En esta época el proceso evaluativo, fue visto como instrumento que permitiera la acertada toma de decisiones mediante juicios de valor.

Las consecuentes reflexiones teóricas enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación, lo que unido a la expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años, dio lugar al nacimiento de una nueva modalidad de investigación que hoy denominamos “investigación evaluativa” (Escudero, 2003).

De acuerdo con Lukas y Santiago (2009) una de las más grandes aportaciones de la época fueron las de Cronbach en 1963, quien estableció las siguientes propuestas:

- a) Que no se hagan evaluaciones “post hoc” basadas en la comparación de puntuaciones medias, obtenidas mediante test normativos, entre grupo experimental y control. La evaluación debe centrarse más en el análisis que las características estructurales del propio programa.
- b) Ampliar el ámbito conceptual de la evaluación de modo que pueda resultar de utilidad para los encargados de elaborar la curricula, centrándose en la toma de

decisiones respecto al perfeccionamiento del programa, sobre los estudiantes y sobre la regulación administrativa.

- c) Abandonar los test estandarizados como únicos instrumentos de recogida de información, incorporándose otras técnicas como los cuestionarios, las entrevistas y la observación.
- d) Comenzar la evaluación mientras el programa está en marcha (evaluación del proceso) y no sólo cuando ha concluido (evaluación del producto), enmarcando el carácter regulador y optimizante de la evaluación.

Otra aportación importante fue la de Michael Scriven, en 1967, quien señala:

- a) Las funciones por las que puede optar la evaluación: formativa (cuyo propósito es mejorar un programa cuando aún está en fase de desarrollo) y sumativa (cuyo propósito es comprobar la eficacia de un programa una vez que ya se haya terminado).
- b) El modelo de evaluación por objetivos de Tyler no es aceptable, porque propone que antes de evaluar se debe analizar si los objetivos-metas son pertinentes, adecuados o carecen de valor.
- c) No es suficiente señalar si un objetivo ha sido conseguido o no, sino que también se debe especificar en qué medida se ha logrado.
- d) Defiende el carácter comparativo de la evaluación.
- e) Hace una distinción entre evaluación intrínseca (valoración del objeto en sí mismo) y extrínseca (Valoración de los efectos que produce el objeto).

A pesar de las críticas de Scriven a la operativización de objetivos, el modelo evaluativo de Tyler se enriquecería con trabajos sobre los objetivos educativos que continuarían y perfeccionarían el camino emprendido en 1956 por Bloom y sus colaboradores (Mager, 1962 y 1973; Lindvall, 1964; Krathwohl y otros, 1964; Glaser, 1965; Popham, 1970; Bloom y otros, 1975; Gagné 1971).

El énfasis en los objetivos y su medida traería consigo también la necesidad de una nueva orientación a la evaluación, la denominada evaluación de referencia criterial. La distinción introducida por Glaser (1963) entre mediciones referidas a normas y criterios tendría eco al final de la década de los sesenta, precisamente como resultado de las nuevas exigencias que a la evaluación educativa se le planteaban.

Derivado de esto, el reconocido psicómetra Ronald K. Hambleton realizó un estudio entre las diferencias entre tests referidos al criterio y tests referidos a la norma, ya que aunque estos dos tipos de pruebas se usan para medir el progreso del estudiante, diferían en la forma de presentar los datos, por lo que Hambleton señaló que la evaluación de los test referidos a criterio median el rendimiento de un estudiante con respecto a criterios preestablecidos, mientras que la evaluación de los test referidos a la norma ubicaba a los estudiantes en comparación con sus compañeros (Hambleton, 2003).

En suma, puede decirse que a finales de los sesenta los especialistas se pronunciaron a favor de la evaluación criterial, en cuanto que es el tipo de evaluación que suministra una información real y descriptiva del estatus del sujeto o sujetos respecto a los objetivos de enseñanza previstos, así como la valoración de ese estatus por comparación con un estándar o criterio de realizaciones deseables, siendo irrelevantes, al efecto de contraste, los resultados obtenidos por otros sujetos o grupo de sujetos (Popham, 1970 y 1983; Mager, 1973; Carreño, 1977; Gronlund, 1985).

En la clasificación de Guba y Lincoln (1989), este periodo se caracteriza por “los esfuerzos para enriquecer los juicios, en donde el evaluador asume el papel de juez, aunque mantiene el de técnico, así como también las funciones descriptivas...”(Guba y Lincoln en Dobles, 1996: 81).

1.1.6 Período de valoración y etapa del profesionalismo (1973- al presente).

A partir de la década del 1970, la evaluación empieza a tomar auge como una profesión que relaciona la evaluación con la investigación y el control (Rama, 1989, González y Ayarza, 1997).

Cabe señalar que en la década de los 70's, en el campo de la psicología educativa, surgen importantes aportaciones hechas por Jean Piaget y su concepción constructivista del aprendizaje por lo que la evaluación comenzó a considerar elementos cualitativos y no sólo cuantitativos, priorizando el proceso y no sólo el resultado (Morales, 2001), “cesa la exclusividad de la aplicación de la evaluación a los alumnos y se desarrolla en los centros educativos, en los profesores y en los programas educativos” (Morales, 2001:169).

En las últimas décadas, las escuelas se han visto en la necesidad de competir por la calidad académica, partiendo de la premisa de que todos los esfuerzos educativos, incluyendo la evaluación deben buscar el crecimiento cognitivo y el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández, 1998).

Lo anterior ha conllevado a desarrollar procesos de autoevaluación y a considerar la metaevaluación como medio para asegurar y comprobar la calidad de las evaluaciones. En este sentido, a partir de esta etapa la evaluación se concibe como orientadora y formativa del proceso; de tal manera que, se convierte en uno de los mejores procedimientos del control de la calidad de la educación (Hernández, 1998).

A manera de síntesis y a fin de construir un concepto actual y operativo sobre la evaluación, se retomó la siguiente categorización:

- I. Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que deben haber conseguido los alumnos después de un proceso instructivo:
 - Ralph Tyler (1950: 69): "Proceso que determina hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos".
 - Pedro Lafourcade (1972: 21): "Etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación".
 - Robert Frank Mager (1975: 20): "Acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación".
 - Benjamín Bloom y otros (1971): "Reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer el grado de cambio en cada estudiante".

De estas definiciones destaca de manera explícita o implícita la preocupación por el logro de los objetivos -resultados- como el objeto fundamental de la evaluación, realizándose ésta al final de los procesos formativos.

- II. Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor:
 - Edward A. Suchman (1967): "Proceso de emitir juicios de valor".

- Michael Scriven (1967): "Proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa".
- Joint Committee (1988): "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto".

Este nuevo acercamiento al concepto de evaluación, además de medir, implica la emisión de un juicio sobre la medida-valoración, aunque se deja de lado la necesidad de especificar la fuente de criterios para calibrar el mérito o el valor de algo; sin embargo, este planteamiento permite hacer susceptibles de evaluación más variables del proceso formativo y abrir el mismo más allá del logro de objetivos.

- I. Definiciones que afrontan la evaluación como el proceso que proporciona información para la toma de decisiones:
 - Cronbach (1963: 244): "Proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones".
 - Stufflebeam y Shinkfield (1987: 183): "Proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados".
 - Ferrández (1993: 11): "Emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto".

Además de incluir múltiples objetos de evaluación, este planteamiento que viene a completar los anteriores, posibilita incorporar nuevas funciones y momentos evaluativos y darles pleno sentido (evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa). Plantea la utilidad de la evaluación en la línea de perfeccionamiento o mejora de la práctica, con independencia de quién toma la decisión (docente, gestores educativos, políticos, etc.).

1.1.7 El concepto de evaluación en el contexto educativo mexicano.

Ante las diversas perspectivas de cómo se ha conceptualizado la evaluación se debe tener en cuenta que dicho concepto fue adquiriendo diferentes matices, desde su surgimiento dentro del campo administrativo e industrial hasta la fecha, donde ahora también juega un papel importante dentro de lo educativo.

Si bien, la evaluación como concepto durante cada etapa se ha ido modificando y enriqueciendo, e incluso se ha posicionado dentro del paradigma cuantitativo y cualitativo; no obstante, en nuestro país es un término que se ha introducido dentro de la educación carente de un debate que cuestionara sus rasgos y su pertinencia.

Puesto que, mientras que en Estados Unidos las prácticas de evaluación acompañaron el desarrollo de su sistema educativo a lo largo del siglo XX con las propuestas de sus teóricos más importantes en esta materia: Tyler, Stufflebeam, Guba y Lincoln, Cronbach, Scriven, Bloom, etc., en el contexto mexicano la evaluación, tanto como concepto y como práctica, irrumpió el sistema educativo como una imposición política, a partir de la década de los 90's, y lo hizo carente de una discusión sobre concepciones, tendencias o técnicas, es decir implándose como un "modelo técnico" (Díaz Barriga, 2004).

Parfraseando al Dr. Ángel Díaz Barriga podemos decir que asumimos un modelo de evaluación sin posibilitar el menor debate sobre el mismo, carentes de la "formación de evaluadores" y de "técnicas de evaluación" dando como resultado un modelo de evaluación por ensayo y error carente de construcción conceptual propia (Díaz Barriga, 2004).

De modo que, la evaluación educativa en nuestro país surgió como algo "complejo" y que se ha caracterizado por una "incultura", y "no porque no se realicen evaluaciones [...] sino porque lo que se trasplantó de la evaluación en los países latinoamericanos [y entre ellos México] fueron las técnicas y las prácticas, eludiendo el necesario debate conceptual" (Díaz Barriga: 2004:226).

De ahí que para fines de esta investigación resulte ineludible el realizar un esfuerzo por definir la evaluación, retomando los aportes teórico-conceptuales que han surgido en nuestro país.

Considerando en primera instancia a algunas instituciones, entre ellas la Secretaría de Educación Pública (SEP) que enmarca la evaluación como un proceso permanente que permite mejorar de manera gradual la calidad académica (SEP, 2001).

Otra institución de relevancia es el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para quien la evaluación puede ser definida como “el juicio de valor que resulta de contrastar el resultado de la medición de una realidad empírica con un parámetro normativo previamente definido” (INEE, 2006:18).

Por último, cabe sumar la definición de evaluación que aporta la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior): “La evaluación [...] es un proceso continuo integral y participativo que permite identificar una problemática, analizarla y explicarla mediante información relevante, y que como resultado proporciona juicios de valor que sustentan la consecuente toma de decisiones” (ANUIES, 1984:22).

De igual modo, en una segunda instancia es pertinente recabar las posturas de los investigadores que en materia de evaluación han destacado en México, entre ellos a la Dra. Sylvia Schmelkes (actual presidenta de la junta de gobierno del INEE) para quien la evaluación representa una manera de obtener la información necesaria para que los centros sean capaces de mejorar la calidad de la educación que ofrecen (Schmelkes, 1996), pero además sostiene que:

“la evaluación educativa en México se ha utilizado mucho más para exigir cuentas y para premiar o castigar, que para mejorar, olvidando que la evaluación por sí sola no mejora la educación, sino que requiere de mediaciones (la formación de docentes y directivos, la evaluación de las condiciones de trabajo y la consideración de las condiciones del contexto” (Schmelkes, 2014).

De manera similar el Dr. Mario Rueda, investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE), plantea que la evaluación, en específico de los docentes, ha sido usada como un medio de control y fiscalización, y que muy pocas

veces ha contribuido al perfeccionamiento profesional de los profesores así como a la mejora de las instituciones y de la formación de los estudiantes (Rueda, 2011).

Sin embargo, también plantea que la evaluación ha cumplido con funciones de diagnóstico y se ha convertido en un auxiliar para la toma de decisiones, en una parte integral de las políticas que orientan las acciones del sector educativo (Rueda, 2012).

La Dra. María del Rocío Quesada Castillo, investigadora del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, afirma que la evaluación se puede entender como el proceso mediante el cual se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración, pero además especifica que es un proceso que recaba información pertinente para tomar decisiones (Quesada, 1998).

Por su parte el Dr. Ángel Díaz Barriga, Investigador del IISUE, señala que desde su perspectiva la evaluación constituye una disciplina que carece de una identidad propia dentro del campo educativo, y que; sin embargo, signa los procesos de reforma escolar, es decir se toman decisiones con base a los resultados obtenidos de ésta (Díaz Barriga, 2004).

La Dra. Raquel Glazman, investigadora de la UNAM, menciona que “en la evaluación se aplican procesos de selección, clasificación, jerarquización y exclusión de sujetos, conocimientos e instituciones” (Glazman, 2001: 85-86).

Para el Dr. Eduardo L. de la Garza, investigador de la Universidad Autónoma de México (UAM) y especialista en evaluación cualitativa, el término evaluación está vinculado con otro concepto: el de calidad de la educación, por lo que considera que la evaluación es una actividad indispensable y previa a toda acción conducente a elevar el nivel de la calidad de la educación, y que además representa un proceso dialéctico entre principios abstractos y ejemplos concretos, que busca la obtención de conocimiento para emitir juicios y tomar decisiones (Garza, 2004).

De lo anterior se infieren características de la evaluación, como:

- Un proceso sistemático de recogida de información, no improvisado, con fases claras y secuenciadas.

- Implica un juicio de valor, que significa que no basta recoger sistemáticamente la información, sino que ésta ha de valorarse.
- Orientada hacia la toma de decisiones. El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, en este sentido apuntamos entre otros a la toma de decisiones orientada a la mejora de la práctica. Esto significa, además, que la evaluación ha de ser un medio pero no un fin en sí misma.

Por lo que para fines de la investigación se definirá en adelante la evaluación educativa como un proceso para acopiar información a través de métodos cuantitativos y cualitativos, para determinar el grado del logro de los objetivos propuestos y emitir juicios de valor para la toma de decisiones tendientes a elevar la calidad educativa.

Una vez señalado esto, es pertinente ahondar en el concepto de calidad educativa, puesto que la “calidad” se ha convertido en algo inherente a la construcción conceptual de la evaluación ya que poseen un origen y devenir histórico similar, de ahí que en la actualidad ambos conceptos se encuentren entrelazados.

1.2 Evaluación y calidad educativa.

Actualmente la calidad de la educación es una de las expresiones más utilizadas en el ámbito educativo, sobre todo cuando se desea justificar cualquier proceso de evaluación o de cambio; sin embargo, no existe una definición única de ésta, sino que es un concepto multifactorial, de ahí la necesidad de hacer un análisis en torno a las diversas posturas que la definen a fin de elaborar un constructo.

Etimológicamente el término calidad proviene del latín “Qualis”, palabra que indicaba la cualidad o el modo de ser. Este término “fue empleado por primera vez por Cicerón para transmitir el concepto de cualidad de la lengua griega” (Bondarenko, 2007:614).

Otro antecedente griego, son los trabajos de Aristóteles sobre el cualitativismo, con los que empezaron los estudios sistemáticos de la calidad, pues la clasificó y “elaboró la estructura jerárquica de la calidad de los objetos materiales e, incluso, propuso el concepto “cualitativo” de la cantidad” (Vizguin, 1982 citado por Bondarenko, 2007:614).

Cabe mencionarse que el filósofo Immanuel Kant desde una corriente epistemológica, sistematizó estos conceptos. Según el sistema kantiano, “la cantidad y la calidad son dos categorías puras del intelecto, es decir, no son propiedades del objeto sino formas relacionales del sujeto que permanecen en compartimientos estancos” (Kant, 2006:140).

En oposición, Hegel ensayó por primera vez una relación dinámica entre la calidad y la cantidad como aspectos de un objeto siempre en movimiento. Hegel postulaba que “las propiedades cuantitativas y cualitativas sólo podían entenderse como aspectos del desarrollo mismo del objeto; por lo tanto, no conformaban dos fenómenos separados sino sucesivos: la cantidad deriva en calidad y viceversa” (Hegel, 1968:41).

Con base en estas primeras definiciones, se puede decir que el concepto de calidad en sus orígenes fue entendido como “el conjunto de rasgos esenciales que hacen que un objeto o fenómeno sea lo que es y no otro, visualizando este concepto como absoluto”.

1.2.1 Origen del concepto de calidad.

Con el transcurso del tiempo, el concepto de la calidad se fue transformando y se le fueron agregando otros elementos. El desarrollo posterior de esta categoría se debe a la revolución industrial por lo que se acentuó con fuerza en el área de la administración, específicamente en los trabajos del estadístico estadounidense William Edwards Deming, quien promovió un rígido control estadístico de los procesos organizacionales en el logro de la calidad y la consecución de las metas en las instituciones.

De este modo el término calidad fue asociado con la obtención del producto final, refiriéndose a procesos productivos. Para el estadounidense Edwards Deming el logro de la calidad implicaba cuatro fases:

1. Planear hacia dónde se desea llegar
2. Hacer (se ejecuta el plan tal y como fue diseñado)
3. Verificar (comparación de los resultados obtenidos contra lo planeado)
4. Actuar (con los resultados del paso anterior, se pueden hacer ajustes para lograr lo esperado) (Deming, 1989: 66).

En el ámbito empresarial destacaron algunos autores, entre ellos Philip Bayard Crosby, empresario estadounidense, quien hiciera importantes contribuciones a la teoría gerencial, y para quien la calidad podía definirse como " la conformidad con requerimientos", esto implicaba que los requerimientos tenían que estar claramente establecidos y la necesidad de realizar mediciones de manera continua, de tal forma que pudiera determinarse si existía conformidad con esos requerimientos. La no conformidad detectada sería una ausencia de calidad (Crosby, 1979).

Del mismo modo el estadounidense Armand Vallin Feigenbaum, quien construyó el concepto de Control Total de la Calidad, posteriormente conocido como Administración de Calidad Total, definió calidad en términos de satisfacción del cliente, es decir para que un producto o servicio fuese de calidad, todas las características de éste debían cumplir con los requerimientos del cliente (Feigenbaum, 1994).

1.2.2 La calidad en el contexto educativo.

Es importante enfatizar que tanto el término de evaluación como el de calidad han tenido un origen ajeno al campo pedagógico, sin embargo, han sido empleados dentro del ámbito educativo, lo que ha dificultado su definición.

De ahí que resulte necesario en primer momento, identificar los rasgos o atribuciones que ha adquirido "la calidad" como categoría dentro del contexto educativo.

Para la investigadora del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE-UNESCO) la socióloga Inés Aguerro el concepto calidad de la educación, posee ciertas características potenciales que lo definen como:

- Complejo y totalizante, es decir, es multidimensional.
- Social e históricamente determinado, es decir, que tiene que ver con una realidad específica, en un país y en un momento concreto.
- Constituye una imagen-objetivo de la transformación educativa, o sea, es el orientador de cualquier transformación o ajuste con las demandas sociales.
- Constituye un patrón de control de la eficacia del servicio educativo (Aguerrero, 1993: 2-3).

En concordancia con lo anterior el Dr. Juan Manuel Escudero, catedrático de la Universidad de Murcia, España, sostiene que “el concepto de calidad es una cuestión ideológica, socialmente cambiante y que se apega a las prioridades y valores sociales, económicos y políticos dominantes” (Escudero, 2003:29); sin embargo, también plantea que para definir la calidad educativa, es necesario entenderla en al menos seis dimensiones (Escudero, 2003):

1. Calidad como excelencia: entendida como una marca de distinción que se atribuye a objetos, sujetos, productos o servicios que están fuera de lo común y a los que sólo unos cuantos pueden acceder, como un asunto de privilegios y privilegiados, que dentro de lo educativo es excluyente de lo que se hace llamar una “buena educación”.
2. Calidad como satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un producto o servicio: esta perspectiva de la calidad responde al pensamiento neoliberal y mercantil, por lo que es más propia de procesos industriales o empresariales; sin embargo, ha sido adoptada en el campo educativo visualizando a éste como un servicio que debe adaptarse para satisfacer las necesidades de sus usuarios o clientes para ser considerado de “calidad”.
3. Calidad como el grado en que se adecuan a ciertos estándares o criterios preestablecidos: en este sentido la calidad es entendida como un producto, es decir una educación de calidad es aquella que efectivamente contribuye al logro de aprendizajes establecidos como legítimos y deseables y el educando es un producto en el cual los indicadores de logro pueden ser medidos de manera objetiva y utilitaria. Bajo esta perspectiva la calidad se ha equiparado con eficacia.
4. Calidad como consistencia y perfeccionamiento de ciertos procesos para el logro de objetivos: remite al amplio abanico de los procesos y estrategias de mejora y a las propuestas de gestión escolar que se aplican a la provisión del servicio educativo, esta versión de la calidad encarnó los ideales de la educación como una fuerza social y cultural capaz de hacer posible el progreso económico, social y democrático.
5. Calidad como un marco o carta fundacional de ciertos derechos y deberes entre proveedores y usuarios de algo, bajo esta concepción la calidad es algo negociado y establecido por una comunidad particular de proveedores y destinatarios, o por instituciones o declaraciones legitimadas, en el caso

de la educación de calidad ésta ha sido reconocida como un derecho, como resultado de las visiones internacionales de la UNESCO y la OCDE.

6. Calidad como transformación de los sujetos e instituciones implicados y comprometidos en la provisión de bienes o servicios: esta perspectiva ha generado políticas, compromisos y prácticas a favor de una “calidad equitativa”, derivando en iniciativas como la propuesta por la UNESCO: “Educación Para Todos”, lo que ha llevado a que se llame educación de calidad a aquella que es capaz de ser inclusiva y no discriminatoria.

Por tanto, podemos decir que el término calidad ha tomado diversos matices aún dentro del mismo ámbito, en este caso el educativo, pues “abundan en imaginarios sociales y personales, así como también en discursos, políticas y prácticas escolares en la actualidad” (Escudero, 2013:27). Para William A. Reid (1997) la calidad como parte de la educación, ha recorrido “un primer trayecto en el que se asoció con la cantidad de escolarización, otro posterior en el que se cifró en la igualdad equitativa y, más recientemente, aproximadamente en el último tramo del siglo XX, en el que estaría discurriendo bajo la noción de excelencia (Reid, 1997 citado en Escudero, 2003:27).

Y aunque William Reid habla desde el contexto norteamericano es un hecho que la calidad se ha transformado en un elemento que paulatinamente se ha convertido en parte del contexto educativo mexicano, insertándose casi a la par de la evaluación en la década de los 90's, fenómeno que ocurrió no sólo en México sino en toda América Latina, pues de acuerdo con la Dra. Ingrid Sverdlick (Investigadora de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE), tras la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos realizada en Jomtiem, Tailandia en 1990, la agenda educativa de América Latina puso el acento en lograr la “equidad” y la calidad, pese a que no todos los países habían logrado la cobertura obligatoria universal (Sverdlick, 2012), pero además ante la dificultad para definir “calidad educativa” la “estrategia de intervención para mejorar dicha calidad quedó reducida y simplificada a un solo eje: el de la evaluación” (Sverdlick, 2012:22).

Es decir, de principio la calidad quedó subordinada a la evaluación, convirtiendo a la calidad en un fin y a la evaluación en un medio, sobre todo si el logro de dicha calidad “implicaba [...] un financiamiento externo destinado a las políticas sociales en general y educativas en particular” (Sverdlick, 2012:23).

En consecuencia resulta necesario retomar las conceptualizaciones que actualmente se han hecho sobre calidad educativa, analizando en primera instancia la visión de algunas organizaciones internacionales, cuya voz se ha convertido en un referente para la toma de decisiones en materia de educación.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (por sus siglas en inglés, UNESCO) la calidad es el resultado de la educación básica y debe entenderse claramente como la capacidad de ésta para proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo y el desarrollo de valores y actitudes en una sociedad (UNESCO, 2005).

Con respecto a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ésta define la educación de calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta (OCDE, 2001). Esta definición posee una carga de pragmatismo, en el sentido de visualizar la educación como un instrumento destinado a formar para la vida o para la ciudadanía, dejando de lado las particularidades a las que se enfrentan los diversos sectores sociales.

A nivel nacional, resulta relevante retomar la visión del INEE, pues sostiene que la calidad educativa incluye el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, pero también la medida en que una escuela o sistema educativo consigue que los niños y jóvenes en edad escolar acudan a la escuela y permanezcan en ella, al menos hasta el final del trayecto obligatorio, por lo que establece seis condiciones para considerar un sistema educativo de calidad (INEE, 2004):

1. Pertinencia: existe un currículo adecuado a las circunstancias de la vida de los alumnos.
2. Relevancia: y dicho currículo es además adecuado a las necesidades de la sociedad.
3. Eficacia interna y externa: logra que la más alta porción de destinatarios acceda a la escuela, permanezca y egrese alcanzando los objetivos de aprendizaje establecidos en los tiempos previstos para ello.

4. Impacto: Consigue que los aprendizajes sean asimilados en forma duradera y se traduzcan en comportamientos sustentados en valores individuales y sociales, con lo que la educación será fructífera para la sociedad y el propio individuo.
5. Eficiencia: cuenta con recursos humanos y materiales suficientes, y los usa de la mejor manera posible, evitando derroches y gastos innecesarios.
6. Equidad: Toma en cuenta la desigual situación de alumnos y familias, las comunidades y las escuelas a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número de estudiantes posibles.

Así, retomando la bibliografía especializada, podemos encontrar que para el Dr. Pablo Latapí Sarré, quien fue pionero de la investigación educativa en México, la calidad educativa es “la concurrencia de cuatro criterios que deben normar el desarrollo educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad a nivel macro; y de la interacción personal maestro-alumno y en la actitud de éste último ante el aprendizaje, a nivel micro” (Latapí, 1994: 200).

Por otra parte, a manera de crítica, la Dra. Teresa Bracho, actual consejera de la Junta de Gobierno del INEE, plantea que “es común que desde la perspectiva administrativa de la política educativa [mexicana], la calidad se defina en términos de índices que indiquen eficiencia terminal, cobertura, deserción, reprobación o rendimiento evaluado con exámenes...” (Bracho, 2009:48); sin embargo, esto no considera las circunstancias del contexto físico, social y cultural a los que se enfrenta cada escuela en particular y dista de encajar con las condiciones para una educación de calidad que plantea el INEE.

Para Raúl Bolaños, “la calidad de la educación, es la facultad de proporcionar a los alumnos el dominio de diversos códigos culturales; dotarlos de la habilidad para resolver problemas; desarrollar en ellos los valores y actitudes acordes con nuestras aspiraciones sociales; capacitarlos para una participación activa y positiva en las acciones diarias de una vida ciudadana y democrática; así como prepararlos para que mantengan permanentemente su deseo de seguir aprendiendo (Bolaños, 1998:61).

Para Lilia Toranzos (1996) el significado atribuido a la expresión “calidad de la educación” incluye varias dimensiones o enfoques, complementarios entre sí:

1. En un primer sentido la calidad es entendida como “eficacia”: una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender.
2. Una segunda dimensión es la de “relevancia”: una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona –intelectual, afectiva, moral y físicamente- y para desempeñarse en los diversos ámbitos de la sociedad (el político, el económico y el social).
3. Por último la calidad de los “procesos” y medios: una educación de calidad es aquella que ofrece a niños y adolescentes un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etcétera.

De manera similar Mercedes Muñoz-Repiso y F. Javier Murillo (2010) plantean que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla (así como los beneficios sociales y económicos derivados de la misma) se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida.

Para el Dr. Torsten Husén los indicadores para determinar la calidad educativa se reducen a tres aspectos:

- Los insumos (recursos disponibles en las escuelas)
- El proceso de enseñanza (tiempo destinado a la enseñanza escolar, cantidad de tareas y estipulaciones curriculares)
- Los productos (logros estudiantiles) (Husen, 1986: 51).

De lo anterior pudiese decirse que en afán de definir “calidad educativa” se ha dotado a esta categoría de una serie de características que tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos y el cómo se evidencia dicho aprendizaje, además de adoptar términos como la eficiencia y la eficacia como parte del campo educativo.

Ya que tal como lo plantea, la investigadora chilena, Verónica Edwards el concepto de calidad es un significante, no un significado y por lo tanto la calidad puede definirse en cada situación y su significado dependerá de la perspectiva social desde la que se hace; de los sujetos que la enuncian (profesores, padres, sistema educativo) y desde el lugar desde el que se hace (aula, escuela, secretaría o ministerio de educación); sin embargo, el hecho de definir la calidad frente a lo educativo conlleva un posicionamiento político, social y cultural (Edwards, 1991).

Con base en lo anterior, tal pareciera que la visión de lo que es calidad, proveniente de la nueva cultura empresarial, se filtró al campo educativo como un elemento de la evaluación, de manera que a la fecha se han convertido en algo insoslayable, convirtiendo a la calidad educativa en una meta, un fin que se busca alcanzar imperiosamente y que en la actualidad representa un estandarte para ganar reconocimiento o bien beneficios económicos y en consecuencia ha provocado “transformar los sistemas educativos desde la perspectiva de la calidad total, caracterizada por el enfoque centrado en el cliente y por una política de cero errores” (Miranda, 2012:46).

Lo que ha llevado a reducir la calidad a términos de eficiencia y eficacia y se ha convertido en algo excluyente de las características propias de cada escuela y de las circunstancias a las que cada una de ellas se enfrenta, pero además ha adquirido la cualidad de ser algo que puede ser evaluado en función de diversos aspectos: resultados cuantificables del aprendizaje de los alumnos, preparación de los profesores, recursos, índices de reprobación y deserción o permanencia y cobertura, por citar algunos.

1.2.3 Evaluación de la calidad dentro del contexto educativo.

El problema de definir la calidad de la educación conlleva también el problema de cómo evaluarla, siendo este tema uno de los más discutidos en el ámbito educativo contemporáneo, dada la necesidad creciente de controlar los procesos con el fin de lograr sistemas educativos “eficientes y eficaces”.

Por lo que bajo esta perspectiva pareciera que “cuando nos referimos a la evaluación de la calidad de la educación, la pudiéramos expresar como un juicio de valor sobre un atributo o un conjunto de ellos, acerca de los insumos, procesos, resultados o

productos educativos, o de las relaciones entre ellos.” (Garduño, 1999: 96), que con frecuencia pone en juego el prestigio de las instituciones y hace énfasis en recursos existentes (físicos y humanos), así como en los resultados del aprendizaje y el impacto producido por la enseñanza.

Cabe señalar, que dicha evaluación de la calidad educativa debe ser, de acuerdo con Stufflebeam (1987), un elemento que sirva de guía para la toma de decisiones, proporcionar datos para la responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados, a fin de que la evaluación esté orientada hacia el perfeccionamiento, en este caso de la educación.

A continuación se citan 4 elementos que han sido considerados necesarios para evaluar la calidad educativa, según la Dra. Silvia Schmelkes (1993):

1. La relevancia, que se refiere tanto a la relación de lo aprendido con los intereses y necesidades del alumno, como a la unidad social actual y futura de lo que se aprende.
2. La equidad, que se refiere al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos, pero también se refiere a la necesidad de reconocer puntos de partida distintos, al mismo tiempo que un objetivo de llegada semejante para todos los alumnos. Ello implica la atención diferenciada a los alumnos para que todos alcancen los objetivos.
3. La eficacia, que se refiere al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los alumnos en el tiempo previsto para ello.
4. La eficiencia, que se relaciona con el costo que representa alcanzar los objetivos deseados.

Por su parte María de la Luz Romay, investigadora de la Universidad Iberoamericana, propone que los criterios para evaluar la calidad de la educación, deben ser:

- Atractiva (que por sus propias características, la gente la busque).
- Benéfica (útil para los individuos y la comunidad a quien sirve).
- Congruente (consistente entre lo que se dice y lo que se hace).
- Original (que sea única y distintiva).
- Efectiva (hacer bien lo que lleva a cabo).

- Funcional (proporcionar a los estudiantes las habilidades básicas para desarrollarse en la sociedad actual).
- Estimulante para el crecimiento humano (estimular el desarrollo y aprendizaje en todos los aspectos) (Rumay, 1994:03).

Finalmente se retoma a Françoise Delannoy, quien concreta la noción de la calidad educativa dentro de una institución escolar, planteando que al evaluarla se debe “[referir] cada vez menos a la memorización de hechos y datos, y más a la adquisición de destrezas de orden superior (la capacidad de analizar y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etcétera) y de comportamientos requeridos en el mundo entero (tolerancia a la diversidad, capacidad para trabajar en equipo, adaptabilidad, etcétera.) (Delannoy, 1998: 2-3).

En suma, podemos decir que así como la calidad debe analizarse desde una perspectiva multidimensional, la evaluación de ésta no puede realizarse desde una visión homogénea, sino que es necesario establecer indicadores que permitan evaluarla, a nivel macro del sistema educativo (un país, estado o municipio) y a nivel micro (de una escuela, de un salón de clases), atendiendo a las particularidades del contexto físico, social y cultural, dejando de limitarla a término de eficacia y eficiencia.

Resulta entonces necesario que la evaluación de la calidad educativa, realmente se convierta en un proceso formativo que valore los procesos de educación y no sólo en términos de rendimiento, a fin de que constituya un elemento de mejora y no un medio que genere simulaciones para evitar señalamientos o sanciones.

Se puede concluir, que la evaluación de la calidad educativa implica tener en consideración que el hecho educativo es un fenómeno sociocultural y que por lo tanto es heterogéneo y requiere de una perspectiva holística, es decir, que considere la integralidad de los procesos educativos y la interrelación entre proceso y producto educativos, abocándose no sólo a la eficacia y la eficiencia, sino también a la relevancia, la pertinencia, el impacto y la equidad dentro de la educación.

Por tanto, para fines de esta investigación se definirá en adelante que el sentido y contenido de la calidad de algo son otorgados por un acuerdo entre diversos actores sociales, quienes buscan establecer los criterios o rasgos de valor de “ese algo”, en este

caso de la educación, de acuerdo a sus condiciones sociales, políticas y económicas, incluso de un tiempo y espacio, lo cual no siempre está explicitado.

De manera que, el carácter de construcción social de la calidad se contrapone a la idea de la calidad como un rasgo de valor universal y objetivo, por lo que no es unívoco sino que tiende a problematizarse con base al sentido y función que le hemos atribuido a la escuela y el sistema educativo en su conjunto, de ahí que para nuestro contexto destaquen algunas cualidades que la caracterizan como: la relevancia, la pertinencia, la eficacia, la eficiencia y la equidad.

CAPÍTULO II. LA EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

2.1 Reseña histórica del sistema de educación secundaria en México.

En el Sistema Educativo Mexicano, se denomina educación secundaria al nivel educativo que atiende a los alumnos de entre 12 y 15 años y se define como el último tramo de la enseñanza básica obligatoria, la cual está conformada por los niveles de preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 15 años).

Un antecedente remoto de la educación secundaria mexicana se encuentra en la Ley de Instrucción Pública promulgada por el emperador Maximiliano en 1865, la cual establecía que la escuela secundaria fuese organizada al estilo del Liceo francés y que su plan de estudios debería cubrirse en siete u ocho años (Ley de Instrucción Pública:1885).

En 1915 se celebró en la ciudad de Xalapa el Congreso Pedagógico de Veracruz, del cual se derivó la Ley de Educación Popular del Estado, la cual fue promulgada el 4 de octubre de ese año, constituyendo las primeras bases para definir a la educación secundaria, desligándola de la educación preparatoria; no obstante, se carecía de una definición de los objetivos para este nivel que lo distinguiera de los niveles educativos anterior y posterior (Zorrilla, 2004).

Para 1924, bajo el gobierno de Álvaro Obregón, el Dr. Bernardo Gastélum, secretario de educación, “visualizaba a la escuela secundaria como ampliación de la primaria y cuyos propósitos eran: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante; vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás; formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla” (Zorrilla, 2004: 3)

Poco tiempo después, estando José Vasconcelos como Secretario de Educación Pública, el maestro Moisés Sáenz creó el Departamento de Escuelas Secundarias.

En 1925, se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de la educación secundaria. Mediante éstos se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) para crear escuelas secundarias y darles la organización que fuese pertinente y se facultó a la SEP para que creara la Dirección General de Escuelas Secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel educativo (Zorrilla, 2004).

La educación secundaria se concibió desde entonces como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos, es decir, su naturaleza se definió como estrictamente formativa.

Con el afán de que la secundaria se distinguiera de la preparatoria, ese mismo año de 1926 se propuso abandonar la vieja práctica de realizar exámenes orales y se adoptó el cuestionario con distintos tipos de preguntas, lo que dio oportunidad al profesor(a) de realizar pruebas en lápiz y papel (Zorrilla, 2004).

La demanda de alumnos para estudiar la secundaria aumentaba y en vista de ello en 1928, la SEP decide establecer los siguientes requisitos de ingreso: certificado de primaria, cuota de inscripción (\$20.00 pesos), examen médico y presentación de una prueba psicopedagógica (Meneses, 1986).

De los años treinta en adelante, la educación secundaria se empezó concebir en México y en todo el mundo con un carácter eminentemente social, por lo que comenzó a incluir una formación de carácter técnico. Por este motivo, se pidió a las escuelas generales ofrecer al joven, elementos de capacitación para el trabajo, aunque esto no significaría que no pudiera seguir estudiando el siguiente nivel educativo.

En 1934, bajo el gobierno de Lázaro Cárdenas, la educación secundaria se inscribe en la ideología socialista y se comprende como un ciclo posprimario, coeducativo, prevocacional, popular, democrático, socialista, racionalista, práctico y experimental. La tendencia fue la formación de jóvenes para dotarlos de convicciones como la justicia social y un firme concepto de responsabilidad y solidaridad (Meneses, 1988).

Fue hasta 1937 que se acordó que la secundaria fuese gratuita (Zorrilla, 2004:5).

Puede decirse que, hasta antes de 1958 sólo existió un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que se le denominó general, pues a partir de esta fecha se crea una nueva modalidad a la que se le denominaría Secundaria Técnica; que se diferenciaría de la general por incluir actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo de técnico profesional, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades (Zorilla, 2004).

Fue Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública durante los años de 1964 a 1970, quien introdujo la Telesecundaria, ante la necesidad de aumentar la capacidad en el Servicio Educativo de este nivel y a fin de dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión de la educación primaria (SEP, 2010).

En el año de 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional. (Santos, 2000).

Así con el creciente aumento de la matrícula en el nivel de educación secundaria, en 1977, siendo Secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo, se propuso hacer obligatorio este nivel educativo; sin embargo, esto se concretó hasta julio de 1993, cuando por mandato constitucional se establece su obligatoriedad (Zorrilla, 2004).

En suma, la educación secundaria fue creciendo e instalándose a lo largo y ancho de México matizándose de rasgos particulares, actualmente persisten tres modalidades de atención:

- La secundaria general cuyo modelo se parece más al del bachillerato,
- La secundaria técnica que conserva la enseñanza de tecnologías específicas que le permitan al alumno eventualmente incorporarse al mercado de trabajo y
- La telesecundaria, como una modalidad ya no exclusiva de regiones lejanas.

2.2 Modalidades de educación secundaria en México.

En México, la educación secundaria pertenece al nivel de educación básica obligatoria desde 1993 y tiene un periodo de duración de tres años, si se realiza en una trayectoria ininterrumpida (INEE, 2012).

Este nivel educativo se ofrece comúnmente a alumnos de entre 12 y 15 años de edad y actualmente atiende a 6.3 millones de alumnos de los 25, 891, 104 alumnos que constituyen los niveles de educación básica obligatoria (preescolar, primaria y secundaria), de los cuales 5, 834, 288 alumnos, es decir el 92%, son atendidos por la educación secundaria pública y 505, 944 alumnos, que corresponden al 8% restante, por la secundaria privada (INEE, 2013).

Cabe señalarse que la educación secundaria pública en México se ofrece en cinco modalidades distintas, cada una asociada normalmente con algún tipo de escuela: General, Técnica, Telesecundaria, Comunitaria y para Trabajadores (OCDE, 2012) y por lo general la mayoría de las escuelas trabajan turnos matutino y vespertino (escuelas de doble turno) y cuentan con una estructura escolar independiente, es decir con su propia dirección y personal docente.

En cuanto a los planes de estudio, las modalidades de secundaria general, técnica y telesecundaria comparten el mismo, sin embargo el de la secundaria técnica da cierto énfasis en promover conocimientos tecnológicos (INEE, 2012). Por su parte las secundarias: comunitaria y para trabajadores, poseen características muy particulares, ya que en ambas la educación se ofrece a grupos de alumnos con edades variables e incluso con planes de estudio diferentes, en el caso de la educación secundaria para trabajadores su mapa curricular no contempla la formación tecnológica ni educación física.

| Cuadro 2.1 MAPA CURRICULAR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA | | | | |
|---|--|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|
| Habilidades digitales | Campos de formación | 1° | 2° | 3° |
| | Lenguaje y comunicación | Español I,II y III | | |
| | | Inglés I,II y III | | |
| | Pensamiento matemático | Matemáticas I,II y III | | |
| | Exploración y comprensión del mundo natural y social | Ciencias I. Biología | Ciencias II. Física | Ciencias III. Química |
| | | Tecnología I,II y III | | |
| | | Geografía de México y del Mundo | | Historia I y II |
| | | Asignatura Estatal | | |
| | Desarrollo personal y para la convivencia | | | Formación Cívica y Ética I y II |
| | | Tutoría | | |
| Educación física I, II y III | | | | |
| Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | | | | |

Fuente: SEP, Plan de estudios 2011.

Para la educación comunitaria su plan curricular está constituido por todas las asignaturas disciplinarias y tecnológicas, excepto tutoría, de la educación secundaria con la diferencia de que la abordan desde un plan de estrategias didácticas, ya que suele ofertarse a grupos multigrado:

| Cuadro 2.2 Mapa curricular de la Educación Secundaria Comunitaria | | |
|--|--|----------|
| ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS | | |
| Proyectos Educativos | Español, Ciencias, Historia, Matemáticas, Geografía, Artes, Tecnología, Inglés | 13 horas |
| Unidades de Aprendizaje Independientes | Ciencias, Matemáticas, Historia, Geografía, Español, Inglés | 10 horas |
| Talleres de Servicio | Tecnología, E. Física, Ciencias, Matemáticas, Formación Cívica y Ética, Artes | 10 horas |
| Club Cultural | Español, Artes, Formación Cívica y Ética, Educación Física, Tecnología, Inglés | 2 horas |

Fuente: CONAFE, 2011.

De manera que para tener una visión general, se han sintetizado algunos de los datos más relevantes que caracterizan este nivel educativo en el siguiente cuadro:

| Cuadro 2.3 RASGOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA EN MÉXICO | | | | | |
|---|--|--|--------------------------------|-------------------------------|---|
| | Secundaria General | Secundaria Técnica | Telesecundaria | Secundaria Comunitaria* ** | Secundaria para Trabajadores |
| Turnos | Matutino (de 7:30 a 13:40 hrs) y Vespertino (de 14:00 a 20:10 hrs) | Matutino (de 7:00 a 14:00 hrs) y Vespertino (de 14:00 a 21:00 hrs) | Matutino (de 8:00 a 14:00 hrs) | No hay horario establecido | Matutino (de 7:30 a 13:40 hrs), Vespertino (de 14:00 a 20:10) y Nocturno (de (de 17:00 a 21:45 hrs ó de 17:30 a 22:15 hrs). |

| | | | | | | |
|---|--------------------------------|--------------------|--------------------|----------------|--------------------|-----------------|
| Carga horaria * | Número de sesiones a la semana | 35 | 40 | 35 | 35 | 30 |
| | Formación disciplinaria | 32 | 32 | 32 | No específico | 30 ² |
| | Formación tecnológica | 3 | 8 | 3 | | |
| Matrícula de Alumnos** (absolutos) (%) | 2,719,405 42.9% | 1,737,616 27.4% | 1,316,754 20.8% | 32,164 0.5% | 28,344 0.4% | |
| Edad promedio de los alumnos | 12-14 años | | | Variable | Mayores de 15 años | |
| Función del docente | Mediador | | Facilitador | Instructores | | |

Fuente: Elaboración propia

*SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica

**INEE (2013) Panorama Educativo de México

***CONAFE (2011) Enseñar en la secundaria comunitaria. Modelo educativo

Con base en el cuadro anterior se puede decir que la educación secundaria general es la de mayor presencia en el país y brinda una formación general, como su nombre lo señala.

Con respecto a la educación secundaria técnica, ésta tiene como finalidad, además de proporcionar formación humanística, científica y artística, brindar una educación tecnológica básica que permita al alumno, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas (SEP,2014), por lo que su carga curricular da un peso mayor a esta área, destinando ocho sesiones a la semana a la formación tecnológica.

Cabe señalar que el alumno egresado de esta modalidad, obtiene un diploma que avala su Actividad Tecnológica.

En el caso de las telesecundarias, éstas se caracterizan por atender a los estudiantes de comunidades dispersas que no tienen acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, (INEE, 2013) por “medio de programas de televisión especializados y materiales impresos y digitales, que son complementados con la enseñanza de los maestros [...] y a diferencia de las secundarias generales y técnicas, donde suele haber

² Su plan de estudios no incluye actividades tecnológicas, taller, ni educación física.

un maestro por asignatura, el sistema de telesecundarias permite tener un sólo docente por grado o escuela (OCDE, 2014:18), condición que no siempre ocurre.

Las escuelas secundarias comunitarias, son promovidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) por lo que esta modalidad atiende principalmente a comunidades indígenas, formando grupos con un mínimo de 5 alumnos y máximo de 29, y se caracteriza por tener aulas multigrado (CONAFE, 2011).

Finalmente las escuelas para trabajadores, “inicialmente estaban dirigida a las personas que laboraban y contaban con al menos 15 años de edad. A lo largo del tiempo esto ha cambiado y hoy es posible encontrar estudiantes con menor edad que la señalada” (INEE, 2013: 48), ya que de acuerdo con la Dra. María Mercedes Ruíz Muñoz, investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (DIE/CINVESTAV), a esta modalidad “se incorporan alumnos cuya principal característica es la de ser excluidos. Sin importar la edad, son estudiantes provenientes de otras modalidades educativas que quedan marginados de dichos espacios” (Ruíz, s/f: 02), por lo que atiende a estudiantes que no necesariamente son trabajadores, y que de acuerdo a los datos del INEE constituyen el porcentaje más bajo (4%) de la matrícula de educación secundaria en el país.

Una vez realizado este bosquejo de la educación secundaria, es pertinente decir que este nivel educativo se enfrenta a una serie de problemáticas, principalmente a la falta de equidad y calidad, y en referencia a esto la Dra. Sylvia Schmelkes afirma que México sigue teniendo a una tercera parte de su población, casi la mitad de la misma mayor de 15 años, en situación de rezago educativo (Schmelkes, 2012) es decir 5, 782, 283 jóvenes sin haber concluido la educación básica obligatoria (INEE, 2014).

Ya que la educación secundaria sigue reportando niveles inaceptables de deserción (sólo dos terceras partes de los alumnos que ingresan en un año determinado la terminan en tres años), a pesar de que el nivel es obligatorio desde 1993” (Schmelkes, 2012).

La Dra. Schmelkes también plantea que las desigualdades socioeconómicas siguen explicando la mayor parte de las desigualdades en el acceso, la permanencia y, lo que es más alarmante, en el aprendizaje. Esto en parte se debe a que los recursos de

todo tipo (de infraestructura, materiales, didáctico, humanos) se siguen distribuyendo en forma opuesta a como debieran: se da más a los que de antemano se encuentran en una posición de ventaja socioeconómica, y menos a los que menos tienen (Schmelkes, 2012).

La educación básica y en particular la educación secundaria carecen de una buena infraestructura pues de acuerdo con los datos emitidos por la OCDE, “en el ciclo escolar 2008-2009 el porcentaje de escuelas sin computadoras para su uso educativo fue de 50% en educación primaria [...] y 27 % en educación secundaria (incluyendo 32% en telesecundarias y 61% en educación para trabajadores)” (INEE, 2009 citado en OCDE, 2012:28).

Del mismo modo se sabe que hasta 2005, alrededor del 65% de las escuelas primarias [...] y 43% de las escuelas secundarias (incluyendo 65% de telesecundarias) no tenían una biblioteca (Ruíz, 2007).

Sumado a esto, las diferencias de contextos sociales y de financiamiento hacen evidente que en particular las escuelas telesecundarias, las comunitarias y para trabajadores son las modalidades con menor apoyo, ya que de acuerdo con el INEE en 2002 el gasto por alumno (de telesecundarias) era casi la mitad del gasto en comparación con la educación de las escuelas secundarias generales y técnicas (Fundación Este País e INEE, 2005).

En cuanto a la educación de calidad, ésta es uno de los principales ejes del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013); documento que retoma el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y lo establecido en la Ley General de Educación (LGE), en la cual se define a la educación como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura de la población en México, lo que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (LGE, 2013, 11 de septiembre, art.2), sin embargo; “ existe cierta evidencia de que la calidad de la educación varía considerablemente entre los turnos matutino y vespertino, en parte por las poblaciones estudiantiles con diferentes características” (OCDE, 2012: 28) por lo que al respecto el Dr. Sergio Cárdenas Denham, investigador del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) plantea que en promedio una escuela del turno vespertino tiene insumos educativos de menor calidad, una mayor concentración de alumnos en condiciones de pobreza, resultados académicos más bajos,

así como mayores porcentajes de deserción escolar y menores tasas de éxito, que el turno matutino que opera en la misma escuela.

En relación a lo anterior, también puede decirse que las escuelas secundarias privadas y las escuelas de educación general obtienen constantemente mejores resultados que las escuelas de educación técnica y las telesecundarias (INEE, 2007).

Podemos decir que la problemática de la calidad de la educación secundaria se ha manifestado parcialmente en los bajos resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en los ejercicios nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes.

En ellos resulta que una parte importante de nuestros alumnos (40% en la escala de lectura en 2009 de la prueba PISA) no obtiene las competencias consideradas necesarias para sobrevivir en la sociedad actual de acuerdo con parámetros internacionales (prueba PISA, 2009). Incluso evaluados con nuestro currículum (prueba ENLACE, 2012), un porcentaje mayoritario (83% en español en secundaria) se encuentra por debajo del nivel básico.

Finalmente una problemática que la Dra. Schmelkes plantea con respecto a la educación básica, incluyendo la educación secundaria, es que el currículum sigue siendo uno mismo para todo el país, a pesar de que se sabe que la diversidad cultural del mismo es enorme (Schmelkes, 2012). Esto significa que la educación no resulta significativa para una proporción incluso mayoritaria de niños que no comparten las condiciones del alumno imaginario de clase media urbana a quien se dirige dicho currículum. Lo que da como resultado un escaso aprendizaje y en muchas ocasiones el abandono de la escuela, por parte de los sectores más pobres y culturalmente más lejanos de la cultura de la escuela.

2.3 Características biopsicosociales y cognitivas de los adolescentes.

La edad en la que la mayoría de los estudiantes cursa el nivel educativo de la secundaria es entre los 12 y 15 años, etapa que de acuerdo a las teorías del desarrollo evolutivo (Piaget, 1985) corresponde con la adolescencia, siendo ésta un período de transición entre la infancia y la etapa adulta, durante el que se produce el desarrollo biológico, pero también psicológico y cognitivo.

El inicio de la adolescencia suele coincidir con el de la pubertad, sin embargo, cabe señalarse que mientras la pubertad es un hecho biológico, la adolescencia representa una etapa del hombre que está fuertemente influida por la cultura dónde éste se desarrolla.

En el plano biológico el inicio de la pubertad está marcado por la maduración del eje hipotálamo-pituitario-adrenogenital, que provoca la secreción de hormonas sexuales y las consiguientes modificaciones corporales y genitales. La edad media de inicio de la pubertad suele ser de 11 años para las chicas y de 13 para los chicos y conduce a la capacidad reproductora en ambos sexos (Audesirk, 2003).

Durante esta etapa se produce un aumento de peso y talla, el desarrollo de los caracteres sexuales primarios y la aparición de caracteres sexuales secundarios, además del despertar de la libido y el interés por el sexo opuesto o por su propio sexo; sin embargo, hay que subrayar que el desarrollo físico de los adolescentes se adelanta al desarrollo de sus estructuras psicológicas.

En lo que respecta al desarrollo cognitivo, de acuerdo con Jean Piaget (1985) durante la adolescencia se desarrolla el pensamiento formal. Desde la fase anterior de las operaciones concretas, en la que el niño empieza a operar y actuar sobre lo real y perceptible de los objetos y acontecimientos, el niño/a comienza, de forma gradual, a dominar nociones abstractas, adquiriendo el pensamiento formal en la adolescencia. El pensamiento se hace abstracto, conceptual, y se orienta hacia el futuro, empezando a construir proposiciones que cambiarán el pensamiento de «lo real» a «lo posible», lo que le da un sentimiento de omnipotencia.

Este pensamiento formal permite al individuo pensar acerca de constructos mentales como si fueran objetos, puede planificar y decidir sobre su futuro y, a partir de los datos experimentales, formular hipótesis y alcanzar el razonamiento hipotético-deductivo. Durante este período de la vida se planifican los grandes temas existenciales, razón por la que su plan de vida suele resultar utópico, ingenuo y es motivo de confrontación de sus ideales con la realidad.

Actualmente podemos decir que la misión de la escuela es potenciar el desarrollo de ese pensamiento formal y desarrollar en los adolescentes competencias para la vida: para el aprendizaje permanente, para el manejo de la información y de situaciones, para la convivencia y la vida en sociedad (SEP, 2011), procurando que el alumno llegue a adquirir una autonomía intelectual a través del pensamiento crítico.

Esta habilidad de pensamiento complejo involucra en sí otras habilidades (comprensión, deducción, categorización, emisión de juicios, entre otras); sin embargo, de acuerdo con la Dra. Frida Díaz Barriga (2001), el pensamiento crítico no puede quedarse en la sumatoria de habilidades puntuales aisladas de un contexto y contenido determinado, sino que para su desarrollo pleno, es necesario pasar a un segundo nivel, donde los estudiantes comiencen a comprender y usar la perspectiva de los otros a fin de generar un sentido holístico de racionalidad, pensar sobre el pensamiento, donde se requiere integrar disposiciones, valores y consecuencias, y no sólo una serie de habilidades técnicas discretas.

En el plano social hay que destacar que la cultura tiene un peso muy fuerte sobre la aparición de la etapa de la adolescencia ya que es la cultura y la sociedad quienes determinan gran parte de sus manifestaciones, su duración e incluso su inexistencia, ya que en muchas ocasiones los niños o niñas llegan a la etapa de la adultez, sin el intervalo adolescente, puesto que su infancia se ve coartada directamente por su inserción al trabajo o bien por la paternidad o la maternidad prematuros.

En el caso del adolescente mexicano, de acuerdo con datos publicados por la UNICEF, hasta 2009, en nuestro país había un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad, de los cuales 6.3 eran mujeres y 6.5 eran hombres (UNICEF, s/f).

De éstos, el 55.2% de los adolescentes mexicanos fueron clasificados como pobres, ya que uno de cada 5 adolescentes tenía ingresos familiares y personales tan bajos que no le alcanza siquiera para la alimentación mínima requerida (UNICEF, s/f).

Otro dato revelador es que hasta 2008 casi 3 millones de adolescentes no asistían a la escuela (UNICEF, s/f). Actualmente siete de cada cien niños en la edad idónea para

asistir a la educación secundaria no lo hace [...] esto equivale a 456 mil adolescentes en términos absolutos (INEE, 2014:96).

Por lo tanto, la adolescencia, sobre todo para los jóvenes que tienen el apoyo económico de sus familias, está vinculada a determinantes sociales como la escolarización obligatoria, mayor tiempo de formación profesional, lo que origina un mayor retraso para entrar en la vida laboral y por tanto una dependencia económica de los padres, no siendo así para quienes carecen de esto, lo que en suma contribuye a la prolongación de esta etapa haciéndola cada vez más duradera para sectores privilegiados y en ocasiones desdibujando los límites de ésta y la adultez.

Finalmente, puede decirse que en el contexto actual los adolescentes en nuestro país viven circunstancias diversas, en función de su origen y del medio donde viven (rural o urbano), de la solvencia económica y capital cultural de las familias a las que pertenecen, además cabe señalarse que forman parte de lo que Marc Prensky ha denominado como “Nativos digitales” ya que nacieron y se han formado a la par del desarrollo tecnológico; sin embargo, las limitaciones económicas o de infraestructura es las escuelas han sido una condición que los ha excluido de la “lengua digital”.

Por otra parte los adolescentes en México se enfrentan a una serie de problemáticas que no han logrado ser resueltas: las adicciones, la violencia, el narcomenudeo (que a la fecha es una fuerte problemática dentro de las escuelas secundarias), los embarazos no deseados, el aborto clandestino, las infecciones de transmisión sexual, por mencionar algunos, además del abandono y falta de supervisión por sus padres o familiares, que ante la falta de recursos se emplean en trabajos con doble turno o lejanos de su hogar.

2.4 Estilos de aprendizaje del adolescente.

Los adolescentes perciben y adquieren los conocimientos de manera distinta, esto en función de sus preferencias hacia determinadas estrategias cognitivas, es decir de su estilo de aprendizaje.

En relación a lo anterior, cabe señalar que fue a finales de los años 50's cuando el psicólogo cognitivista H. Witkin propuso la noción de "estilos cognitivos", definiéndolos como las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información, tiempo después, psicólogos de la educación, terminarían por emplear el término estilos de aprendizaje, por tener un carácter multidimensional del proceso de adquisición del aprendizaje de conocimientos en el contexto escolar (Cabrera, S/f).

Sin embargo el término resulto polisémico y fue definido de diversas formas, por ejemplo:

| Cuadro 2.4 Definiciones de Estilos de aprendizaje | | |
|---|--|--|
| Categoría | Autores | Definición |
| Estilos de aprendizaje | Dunn, R.; Dunn, K. y Price, G. (1979:4) | "la manera en que los <i>estímulos básicos</i> afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener la información" |
| | Hunt, D. E. (1979: 27) | "describen las <i>condiciones</i> bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor" |
| | Schmeck, R. (1982: 80) | "es simplemente el <i>estilo cognitivo</i> que un individuo manifiesta cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje, y refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender, de ahí que pueda ser ubicado en algún lugar entre la personalidad y las estrategias de aprendizaje, por no ser tan específico como estas últimas, ni tan general como la primera" |
| | Gregorc, A. F. (1985:12) | "los <i>comportamientos</i> distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente" |
| | Smith, R. M. (1988: 24) | "los <i>modos</i> característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje" |
| | Keefe, J. W. (1988: 48) | "aquellos <i>rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos</i> , que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje" |
| | Desde una concepción holística Cabrera, J. y Fariñas G. (s/f:6) | "las formas relativamente estables de las personas para aprender, a través de las cuales se expresa el carácter único e irrepetible de la personalidad, la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y entre otras, sus preferencias al percibir y procesar la información, al organizar el tiempo y al orientarse en sus relaciones interpersonales durante el aprendizaje". |

Fuente: Elaboración propia

Esta diversidad de definiciones se convirtió en un obstáculo para su aplicación en la práctica educativa; sin embargo, estaban sustentadas en dos criterios: *las formas de percibir la información y las formas de procesarla*.

Por lo que de acuerdo con Juan Silvio Cabrera (S/f) se generaron modelos a fin de clasificar los estilos de aprendizaje, entre ellos:

| Cuadro 2.5 Clasificación de los Estilos de aprendizaje | | |
|--|--------------------|---|
| Modelo | Propuesto por: | Clasificación de los estilos de aprendizaje |
| Modalidades perceptuales | Rita y Keneth Dunn | Formas preferidas de los estudiantes para responder ante las tareas de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Estilo visual • Estilo auditivo • Estilo táctil o Kinestésico |
| Mente Bilateral | Linda V. Williams | Sustentado en la asimetría funcional del cerebro, clasifica a los estudiantes en: <ul style="list-style-type: none"> • Sinistrohemisféricos • Dextrohemisféricos |
| Aprendizaje basado en experiencias | David Kolb | De acuerdo a la forma en que perciben y procesan la información, clasifica a los estudiantes en: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Divergentes</i>: captan la información por medio de experiencias reales y concretas y por procesarla reflexivamente. • <i>Convergentes</i>: perciben la información de forma abstracta, por la vía de la formulación conceptual (teóricamente) y procesarla por la vía de la experimentación activa. • <i>Asimiladores o analíticos</i>: perciben la información de forma abstracta, pero la procesan reflexivamente. • <i>Acomodadores</i>: perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente. |
| Estrategias de aprendizaje | Ronald Schmeck | Supone que cada estilo de aprendizaje deriva en una estrategia particular de aprendizaje por cada estudiante y los clasifica en: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estilo de profundidad</i>, implica <i>estrategias de conceptualización</i> (estudiar, abstraer, analizar, relacionar y organizar las abstracciones), que producen un aprendizaje de <i>alto nivel</i>. • <i>Estilo de elaboración</i>, implica una <i>estrategia personalizada</i>, donde el contenido de estudio ha de estar relacionado directamente con el estudiante mismo, con sus experiencias, con lo que ha pasado o piensa que va a pasar, que produce un aprendizaje de <i>nivel medio</i>. • <i>Estilo superficial</i>, implica <i>estrategias centradas en la memorización</i>, por lo que produce un aprendizaje de <i>bajo nivel</i>. |

| | | |
|------------------|---|--|
| Holístico | Juan Silvio Cabrera Albert y Gloria Fariñas León | Desde el enfoque sociocultural y la concepción vigotskyana, donde la personalidad es entendida como sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto y además como configuración única e irrepetible de la persona, mientras el aprendizaje, es valorado como un proceso que posee tanto un carácter cognitivo como socio- afectivo, y que por tanto implica la personalidad como un todo, clasifican los estilos de aprendizaje como las formas preferidas de los estudiantes de: <ul style="list-style-type: none"> • Percibir la información (canales de aprendizaje): <i>estilo visual, estilo verbal-auditivo.</i> • Procesar la información: <i>estilo global, estilo analítico.</i> • Planificar su tiempo en el cumplimiento de sus metas como aprendiz: <i>estilo planificado y estilo espontáneo.</i> • Orientarse hacia la comunicación y sus relaciones interpersonales en el aprendizaje: <i>estilo cooperativo, estilo independiente o individual.</i> |
|------------------|---|--|

Fuente: Elaboración propia

2.5 Métodos de enseñanza en la Educación Secundaria.

En el marco de las reformas educativas que recientemente han tenido lugar en nuestro país y bajo el enfoque por competencias sobre el que se sustenta la educación secundaria, cabría señalarse que la figura del docente y su labor dentro de la escuela está o debería estar sujeto a desarrollar ciertas “competencias docentes”, aunque si bien, cada profesor lleva a cabo su práctica bajo un estilo propio, éstas constituyen la base de una labor profesional y comprometida con la educación de sus alumnos.

Es decir, las competencias docentes se refieren al desempeño de las funciones y acciones propias de prácticas docentes específicas, del quehacer cotidiano del docente que, para efectos prácticos, corresponden a la organización y ejercicio del trabajo escolar que el docente realiza en tres distintos momentos: antes (planeación de la clase), durante (en el aula) y después (reflexión sobre su práctica) (Guzmán, 2011).

Cabe señalarse que la planeación es uno de los componentes indispensables de la práctica docente que influye en los resultados del aprendizaje, ya que la inadecuada organización y la improvisación pueden conducir al fracaso o a una variedad de experiencias que no son congruentes con los propósitos establecidos.

Dentro del proceso de planeación el docente elabora una propuesta de trabajo para el aula, organiza las estrategias y formas de evaluación considerando las intenciones educativas, los contenidos seleccionados, los recursos y tiempos disponibles, las características de la escuela y del alumno, además de prever actuaciones ante posibles dificultades. Puede decirse que la planeación se concibe como propuesta inicial, una hipótesis de trabajo que se completa, verifica, modifica o enriquece en el aula, por lo que se encuentra en constante construcción.

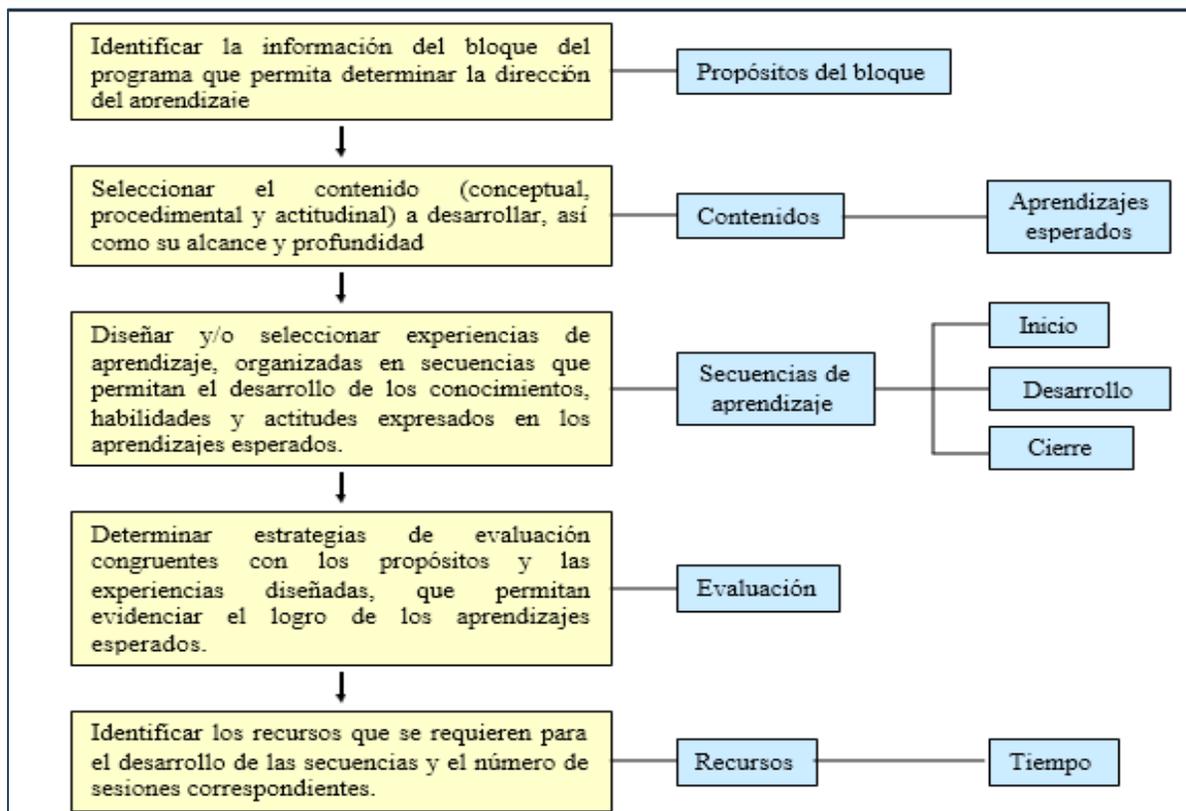
De ahí, que el docente de educación secundaria pueda realizar planeaciones anuales o bimestrales; sin embargo un elemento esencial para su constante labor sea el uso de las “secuencias didácticas”.

De acuerdo con César Coll y María José Rochera (1990) las secuencias didácticas plantean situaciones de aprendizaje encaminadas al logro de los propósitos y aprendizajes esperados, en varias sesiones o módulos de trabajo en el aula. Una secuencia didáctica considera la ordenación de las actividades en tres momentos:

- Inicio. Permite plantear la intención o propósito de la secuencia, contextualizar, motivar, plantear situaciones problemáticas, indagar las ideas de los alumnos.
- Desarrollo: Está constituida por actividades correlacionadas que movilizan los conocimientos, habilidades y actitudes para lograr los aprendizajes esperados.
- Cierre: Constituye un espacio para concluir, identificar aprendizajes, realizar generalizaciones, presentar resultados y realizar evaluaciones.

Podemos decir que para realizar la planeación de una secuencia didáctica es necesario atender ciertas tareas, que van desde el diseñar el propósito de la secuencia, seleccionar los contenidos, diseñar actividades y formas de evaluación así como establecer el tiempo y recursos necesarios. (Revisar cuadro 2.6)

Cuadro 2.6 Diseño de una Secuencia Didáctica



Fuente: Elaboración propia

Datos obtenidos de Zaballa Vidiela (1995).

De acuerdo con Antoni Zaballa Vidiela (1995) la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Por lo que propone que las actividades de éstas deberían tener en cuenta los siguientes aspectos esenciales o propósitos generales (Vidiella, 2002), Indagar acerca del conocimiento previo de los alumnos y comprobar que su nivel sea adecuado al desarrollo de los nuevos conocimientos.

- Asegurarse de que los contenidos sean significativos y funcionales y que representen un reto o desafío aceptable.
- Que promuevan la actividad mental y la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
- Que estimulen la autoestima y el autoconcepto.
- De ser posible, que posibiliten la autonomía y la metacognición.

Por tanto, podemos decir que la planeación que debe realizar el docente constituye un elemento indispensable que le permitirá además ir reestructurando sus estrategias en función de las dificultades y de los logros parciales que obtienen sus alumnos, dando la oportunidad de que al finalizar una secuencia didáctica pueda reflexionar sobre su propia práctica y autoevaluarse. También hay que señalar que el no realizar una planeación ni una secuencia de aprendizaje, el propio docente demerita la calidad de la clase que imparte.

Sin duda otro elemento que juega un papel importante en la enseñanza del docente es su formación profesional, los conocimientos que posee en relación al contenido disciplinar de la o las asignaturas que imparte, sus conocimientos sobre psicología y pedagogía además de sus habilidades didácticas, elementos que sin duda generan diferencias entre las estrategias y metodologías de enseñanza de un profesor y otro.

A grandes rasgos y siguiendo la clasificación hecha por Ángel I. Pérez Gómez (1992) y Francisco F. García Pérez (2000), los métodos de enseñanza de los profesores de educación secundaria pueden clasificarse en cuatro grupos:

- Modelo didáctico tradicional
- Modelo didáctico tecnológico
- Modelo didáctico espontaneísta-activista.
- Modelo por competencias

| Cuadro 2.7 Modelos de Enseñanza de los Profesores de Educación Secundaria | | | | | |
|--|--|--|--|---|-------------------------|
| Modelo | Aprendizaje | Papel del alumno | Enseñanza | Función del profesor | Evaluación |
| Modelo didáctico tradicional | El conocimiento es algo que se puede conservar y acumular. | No se consideran los intereses, ni los conocimientos o ideas previas de los alumnos. | La enseñanza se entiende como la transmisión del conocimiento de una generación a otra. El método de enseñanza se limita a una exposición. | Asume una función de mero transmisor de conocimiento Estrategias: -Memorización Principal recurso didáctico: - Libro de texto | Sumativa Examen. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | -"Ejercicios", con una intención de refuerzo de lo expuesto. | |
| Modelo didáctico tecnológico | El aprendizaje se refleja cuando se repiten o reproducen conclusiones previamente elaboradas. | Identifica al alumno como un sujeto activo. Las concepciones del alumno pueden ser tomadas en cuenta, pero se sustituyen, sin un conflicto cognitivo. | El método de enseñanza se basa en la exposición y ejercicios prácticos dirigidos por el profesor. | Asume la función de supervisor | Sumativa Pretende una evaluación "objetiva" al medir el aprendizaje en términos de conductas observables, es decir bajo tendencias conductistas a través de la repetición de procesos metodológicos. |
| Modelo didáctico espontaneísta-activista | Aprendizaje por descubrimiento El alumno puede aprender por sí mismo, de forma espontánea y natural. | Sujeto activo Se indagan sus intereses y experiencias para ser vinculados con el contenido Pero se dejan de fuera ideas y conocimientos previos | Diseña actividades de carácter muy abierto, poco programadas y muy flexible | Asume una función de guía o líder. | Sumativa Busca evaluar: -conocimiento -procedimiento -actitud Pero a través de una evaluación tradicional, (pruebas o exámenes) |
| Modelo de enseñanza constructivista | El aprendizaje es visto como un proceso de transformación | Retoma las ideas y conocimientos previos del alumno, y se modifican a través de un conflicto cognitivo. | La enseñanza no se limita al campo conceptual, sino que abarca también el procedimental y actitudinal, pero esto como consecuencia de un aprendizaje significativo y dotado de sentido. | El docente contextualiza los contenidos para que el alumno pueda asociarlos con su entorno inmediato Utiliza como estrategia la dialéctica | Sumativa y formativa Se apoya de rúbricas y portafolios para recolectar evidencias. para niveles de desempeño |

Fuente: Elaboración propia. Datos obtenidos de Gómez (1992) y García Pérez (2000)

2.6 Evaluación del aprendizaje de los alumnos de educación secundaria.

La evaluación que realiza el docente de los aprendizajes de los alumnos, “resulta un componente indispensable del proceso de enseñanza-aprendizaje si se entiende que su función fundamental ha de ser permitir, a partir de la información suministrada y analizada, ayudar más y mejor al alumno en su proceso de aprender” (Giné, 2000:51).

Para César Coll las prácticas de evaluación son inseparables de las prácticas pedagógicas, por lo que considera que no son dos cosas distintas, ni siquiera dos cosas complementarias, sino que son una misma cosa vista desde dos perspectivas diferentes (Coll, 1996).

Es decir, el uso y la concepción de la evaluación que promueva el docente al interior del aula ayudarán a configurar diversos ambientes de aprendizaje (un ambiente donde lo que le importa al alumno es aprender o sólo aprobar, donde el error sirva para aprender o para crear expectativas negativas).

En relación con el aprendizaje del alumno y de acuerdo con Núria Giné Freixes (2000) y José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra (2012) se pueden contemplar dos funciones de la evaluación: la función pedagógica y la función social-acreditativa (ver cuadro 2.8).

La función pedagógica de la evaluación exige comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje, por tanto no puede limitarse a emitir un juicio de valor sobre el aprendizaje de los alumnos, ya que, si la evaluación tiene que servir para reajustar este proceso, es imprescindible que los procedimientos e instrumentos que se utilicen para llevarla a efecto, permitan identificar aquellos aspectos que puedan explicar el mayor o menor logro de las competencias, yendo más allá de la mera constatación de si el aprendizaje se ha producido o no.

La función social-acreditativa de la evaluación supone valorar el resultado del aprendizaje (producto) y no del proceso; por tanto, no conlleva un análisis del polo de la enseñanza, obliga a comparar a los alumnos con un criterio común y expresar el resultado

de la evaluación mediante una calificación «sintética» que es incompatible con una descripción cualitativa.

| Cuadro 2.8 Funciones de la evaluación | | | | |
|--|---|--|--|---|
| Funciones | Finalidades | Qué información recoge | En qué momentos | Qué consecuencias se derivan |
| Pedagógica | Mejorar y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a las competencias marcadas | Evolución del proceso de aprendizaje | Regulación continua durante todo el periodo en el que se extiende el proceso de enseñanza y aprendizaje: | Adaptación de las actividades de enseñanza aprendizaje: |
| | | Funcionamiento de los alumnos ante la tarea: -Detección de dificultades -Refuerzo de los logros | -Al inicio (inicial) -Durante todo el proceso (formativa) -Al final (Sumativa) | -Proporcionar ayudas en el momento en que se detectan los problemas -Plantear actividades de refuerzo o ampliación, según el grado de logro de las competencias -Reorientar la planificación de las secuencias de aprendizaje |
| | | Resultados parciales del aprendizaje y realizaciones de los alumnos | | |
| Acreditativa | Dar cuenta del grado de logro de las competencias | Resultados globales de los alumnos, en relación a un conjunto de competencias, al final de un determinado periodo de formación | Al final del Ciclo y de cada Curso (Sumativa-acreditativa) | Acreditación de los recursos obtenidos: -Calificación -Promoción (o no) -Titulación (o no) -Consejo orientador (al final de la Etapa) |

Fuente: Serrano González-Tejero y Pons Parra (2012)

Pero además de esto, la evaluación que realiza el docente se debe llevar a cabo en correspondencia con las fases de la secuencia didáctica (Inicio, desarrollo y cierre). César Coll (1996), Núria Giné (2000) y José Manuel Serrano González-Tejero y Rosa María Pons Parra (2012) se refieren a cada uno de estos momentos evaluativos y los caracterizan de la siguiente manera:

- La evaluación inicial, también llamada en ocasiones diagnóstica o predictiva, es la que tiene lugar al comienzo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se realiza al comienzo del curso académico, de una secuencia de aprendizaje, de la implantación de un programa educativo, etcétera. Esta evaluación consiste en la recogida de datos en la situación de partida y debe facilitar que el alumno anticipe de qué se tratará y que pretende la enseñanza

que recibirá además de motivarlo. Esta evaluación diagnóstica es imprescindible para determinar el punto de partida: los aprendizajes e ideas previas, por lo que tiene como meta obtener información sobre las necesidades educativas y de formación de los alumnos en los momentos iniciales de la enseñanza.

- La evaluación procesual consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos, del proceso de aprendizaje de un alumno así como de la enseñanza del profesor, a lo largo del periodo de tiempo fijado para la consecución de unas metas u objetivos. La evaluación procesual es de gran importancia dentro de una concepción formativa de la evaluación, porque permite tomar decisiones de mejora sobre la marcha así como hacer intervenciones para autoregular el proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorarlo.
- La evaluación final consiste en la recogida y valoración de datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la realización de un aprendizaje o para la consecución de unos objetivos y le permite al docente conocer el progreso que tuvo el alumno. La información que brinda esta evaluación puede cumplir la función de la evaluación inicial de cara a un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6.1 Instrumentos de evaluación del aprendizaje.

Las concepciones y las prácticas evaluativas dependen fundamentalmente de la teoría de la inteligencia y del aprendizaje que mantienen quienes las llevan a cabo (Gipps, 1994). En el análisis sobre la evolución de estas perspectivas se observa un cambio de paradigma que va desde los enfoques psicométricos y conductistas hacia los marcos teóricos propuestos por el constructivismo y la psicología cognitiva. Estas concepciones muestran importantes diferencias a la hora de responder a las preguntas básicas de la evaluación: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar?

2.6.1.1 El modelo psicométrico

El modelo psicométrico es uno de los enfoques de evaluación que mayor repercusión ha tenido, y todavía hoy sigue teniendo, en determinados sectores educativos. Se basa en un concepto de inteligencia como un atributo, en gran parte, innato, fijo y escasamente modificable. Desde esta perspectiva la evaluación debe servir sobre todo para medir capacidades de los alumnos y poder compararlos entre sí (para qué evaluar). Es, por tanto, la evaluación normativa la que se deriva de este modelo.

A lo largo de cuatro décadas, las que van de los años «20» a los «60», la teoría de la evaluación ha estado influida también por la explicación conductista del aprendizaje que defendía que todo aprendizaje complejo podía ser descompuesto en habilidades discretas, que podían aprenderse por separado, y focalizaba el qué de la evaluación en esos componentes discretos y no en capacidades generales (Resnick y Resnick, 1992). Además el paradigma conductista prestaba poca atención a los procesos internos que el sujeto desplegaba en situaciones de aprendizaje, lo que conducía, sin solución de continuidad, a que estos procesos no fueran evaluables.

Finalmente, con respecto al ¿cómo evaluar?, el enfoque psicométrico, dada la importancia que otorgaba a la medida de la inteligencia y, en el ámbito escolar, a la medida del logro de los alumnos, “daba prioridad a los aspectos técnicos de las pruebas de evaluación y a su validez, fiabilidad y capacidad de generalización” (Marchesi y Martín, 2000: 407).

No es pues de extrañar que las actividades y tareas utilizadas para «medir» el aprendizaje sean, en estas cuatro décadas, tributarias de «la cultura del test» (Gipps, 1994) y que consistieran básicamente en pruebas escritas - estandarizadas o elaboradas por los propios profesores-, formadas por tareas de respuesta única -habitualmente con sólo una respuesta correcta- que el alumno debía llevar a cabo en un tiempo limitado, habitualmente corto, de manera individual y aislada, y durante las cuales no podía recurrir a ningún tipo de apoyos, ya fueran materiales (apuntes, libros u otros instrumentos) o personales (ayuda de otros compañeros, ayuda del profesor, etc.). La «cultura del test», frente a aspectos como la reflexión o la comprensión, tiende a dar prioridad, en la valoración de las respuestas de los alumnos, a aspectos tales como la velocidad o la eficiencia de la ejecución. En suma, esta cultura evaluativa se reduce la evaluación a la

evaluación sumativa, reteniendo además básicamente de ésta su función de certificación y acreditación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos o su uso para el control social de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular y de la educación en general.

2.6.1.2 Los modelos constructivistas y cognitivos.

El marco de la evaluación ha variado sustancialmente a medida que el concepto de inteligencia y las teorías del aprendizaje han ido evolucionando hacia perspectivas constructivistas (principalmente al amparo de las teorías psicogenética y socio-histórica) que destacan la responsabilidad conjunta de la herencia y el entorno en el desarrollo cognitivo, junto con el hecho de que, tanto el conocimiento, como las estructuras que permiten generarlo, son fruto de un proceso de construcción. En efecto, el aprendizaje se concibe, en el momento actual como un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del alumno, como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos que, a su vez, no se adquieren como una mera copia de la realidad sino que son modificados durante el propio acto de conocer (Serrano y Pons, 2011). Esto implica que no pueden seguir utilizándose formas de evaluación que atomicen el conocimiento y que es necesario focalizar el qué de la evaluación en las capacidades de razonamiento de nivel superior que caracterizan el «Thinking Curriculum» (Resnick y Resnick, 1992). Además, este enfoque exige evaluar la significatividad de los nuevos aprendizajes a través de su uso en la solución de problemas y en la construcción de nuevos conocimientos, es decir, su funcionalidad.

Por otra parte, los enfoques cognitivos del aprendizaje destacan la importancia de los ámbitos de conocimiento concretos del aprendizaje así como su dependencia de contextos específicos, lo que hace que la evaluación se vea abocada a usar procedimientos que permitan evaluar la generalización de los aprendizajes, entendiendo ésta no como una descontextualización sino como una transcontextualización, es decir, no efectuando la evaluación mediante tareas descontextualizadas sino a través de la comprobación del uso de las capacidades en muchos contextos y áreas de contenido.

Finalmente, para cerrar el círculo competencial (Serrano y Pons, 2008), los modelos constructivistas otorgan una gran importancia a los procesos metacognitivos, constituyéndose la metacognición en otro de los grandes factores que influyen en la

manera de entender la evaluación que, ahora, debe estar al servicio de la comprobación y el control que los alumnos deben efectuar sobre sus propios procesos de aprendizaje (aprender a aprender). De esta manera, la importancia de la evaluación como un instrumento que permite al alumno tomar conciencia de sus aprendizajes y regularlos, por un lado obliga a introducir los conceptos de autoevaluación y coevaluación y, por otro, choca frontalmente con un enfoque normativo y apoya un referente criterial.

Este cambio de paradigma ha tenido otra consecuencia sumamente relevante para entender el para qué evaluar, de manera que el interés no está ya en la medida y posterior clasificación de los alumnos, sino en evaluar para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje porque “si queremos favorecer la enseñanza y el desarrollo de capacidades de alto nivel, de procesos de pensamiento y de solución de problemas, debemos utilizar métodos de evaluación que directamente reflejen esos procesos” (Gipps, 1994, p. 32), lo que nos conduce a la tercera de las cuestiones: ¿cómo evaluar?

Adoptar un paradigma constructivista de la evaluación supone la reconceptualización de los conceptos de fiabilidad, validez y generalización, tal y como se entienden en el enfoque psicométrico. Desde la aparición de los trabajos de Guba y Lincoln (1989) nociones como «credibilidad» (credibility), «transferencia» (transferability) y «confianza» (dependability) resultan muchos más acordes con el paradigma que ahora impregna la educación.

La credibilidad exige una evaluación continua en el aula y, para estos autores, aumenta cuando en el juicio de valor se tiene en cuenta la información que los padres pueden aportar sobre la actuación de sus hijos. La posibilidad de transferir los resultados a otros contextos (transferencia) supone definir exhaustivamente aquel en el que se ha producido la actuación del alumno, ya que la generalización automática queda cuestionada por el carácter contextual de los aprendizajes. Finalmente, el nivel de confianza dependerá del equilibrio conseguido entre la validez y la fiabilidad de una evaluación. Desde esta perspectiva, la evaluación debería ser un proceso de valoración fiel al currículo establecido, lo que equivale a decir que debe ser un proceso que responda a las intenciones curriculares y que abarque un amplio porcentaje de competencias con la máxima claridad y concreción de los criterios de evaluación y de los elementos de competencia que lo guían, de manera que se asegure un alto grado de coherencia en los juicios emitidos por los profesores (Remesal, 2011).

Las actividades y tareas utilizadas para evaluar son sensiblemente distintas en este caso a las utilizadas en el modelo psicométrico. Así, se utilizan tareas (realización de proyectos, presentaciones orales ante una audiencia, elaboración de textos e informes escritos, diseño y desarrollo de experimentos, respuestas a problemas complejos, etc.) en las que los alumnos tienen que desplegar procesos y construir respuestas o elaborar productos diversos mediante los cuales pueden mostrar el dominio de distintos tipos de conocimientos y habilidades; se valora el «realismo» y la contextualización de esas tareas; se plantean actividades y tareas complejas y dilatadas en el tiempo, que pueden llegar a realizarse en varias sesiones de clase; se fomenta y valora la elaboración, justificación y argumentación de las soluciones propuestas; se permite y alienta la resolución colaborativa de las tareas propuestas; se permite el uso de instrumentos y ayudas habituales en las actividades de enseñanza y aprendizaje idénticas o parecidas a las planteadas (diccionarios, calculadoras, materiales de consulta y documentación, etc.). Todo ello porque, en la valoración de los aprendizajes de los alumnos, se tiende a dar prioridad a aspectos tales como la comprensión, la capacidad de emitir juicios razonados, la discusión y el análisis, tratando de aprehender el proceso de aprendizaje en toda su globalidad, riqueza y profundidad (Lane y Glaser, 1996).

2.6.1.3 La evaluación del aprendizaje desde el constructivismo.

Los requisitos que un aprendizaje debe reunir para que tenga sentido y resulte significativo para el alumno permiten identificar a su vez determinados rasgos que deben tenerse en cuenta en la evaluación.

En primer lugar, como los factores motivacionales y psicosociales desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, este hecho debe ser tenido en cuenta por los profesores no sólo en su enseñanza sino en sus prácticas de evaluación y es una de las posibles causas de lo inadecuadas que en ocasiones resultan. Por tanto, desde el punto de vista de la atribución de sentido al aprendizaje, es necesario cuidar que las actividades y tareas de evaluación, al igual que las de aprendizaje, tengan sentido para los alumnos, es decir, que puedan entender la función que cumplen dentro del proceso de construcción del conocimiento, sintiéndose con ello motivados para resolverlas. Por esta razón resulta especialmente adecuado que el profesor utilice las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje para evaluar (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2012). Cuando esto se hace así, el alumno está inmerso en una actividad que

ya tiene sentido y que le permite construir significados, y es el profesor el que se sirve de determinadas actividades e instrumentos para hacer un análisis del nivel de aprendizaje de sus alumnos. Esto no significa desde luego que no puedan y deban hacerse actividades específicas de evaluación, pero en este caso es preciso que éstas estén claramente situadas dentro de la secuencia didáctica, para que tengan sentido para el alumno y le puedan servir para tomar conciencia de lo que ha aprendido y de las dificultades que enfrentan.

Por otra parte, es fundamental utilizar la evaluación para contribuir a que los alumnos construyan unos patrones motivacionales adecuados. Para ello es importante atribuir los éxitos o fracasos a elementos controlables y modificables. Si al alumno se le devuelve una información en la evaluación que hace pensar que su fracaso se debe a una falta de capacidad, sus expectativas ante los futuros aprendizajes serán muy negativas, mientras que si se atribuye a falta de esfuerzo o a elementos coyunturales, su motivación para seguir aprendiendo será mayor (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2012).

Con relación al grado de significatividad de los aprendizajes escolares hemos de tener en cuenta que el concepto de aprendizaje significativo alude a un proceso en el que los aprendizajes van adquiriendo, a través de la enseñanza, grados progresivamente mayores de significatividad. El juicio de valor que el profesor emite en la evaluación debe ser el del grado alcanzado y no simplemente de si se ha aprendido o no y, para ello, las actividades de evaluación deben estar diseñadas de tal manera que permitan observar esta gradación. En este sentido, podemos decir que las actividades de evaluación deben estar formadas por tareas que puedan abordarse y resolverse a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución (Young y Kim, 2010).

El grado de significatividad de los aprendizajes depende de la interrelación que se haya establecido entre los esquemas de conocimiento del alumno y los nuevos contenidos aprendidos, lo que entraña que cuanto más significativo es un aprendizaje más ramificaciones tiene en la estructura cognitiva y más conexiones se han establecido con los restantes elementos que la componen, por lo que a veces resulta muy difícil poder evaluar en su totalidad estas relaciones, es decir, el grado de significatividad. Por tanto, es preciso tener en cuenta que toda actividad de evaluación es, por principio, parcial en cuanto a la naturaleza y amplitud de las relaciones entre significados que explora, y sobre

todo, que siempre cabe la posibilidad de que los alumnos hayan establecido relaciones que las actividades e instrumentos de evaluación que se utilicen no alcancen a detectar (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2012). Esto tiene dos consecuencias claras:

- La necesidad de evaluar un mismo contenido a través de actividades variadas, y
- La necesidad de relativizar las calificaciones y de dar más importancia a la información descriptiva y cualitativa en la evaluación.

Otro elemento importante desde la perspectiva constructivista es la importancia otorgada la construcción de significados y en la atribución de sentido a los aprendizajes; sin embargo, las prácticas de evaluación ignoran habitualmente este hecho y consideran que la mejor manera de comprobar que se ha producido un aprendizaje es evaluarlo en situaciones cuyo contexto nunca se haya trabajado en clase.

Un aspecto más a tener en cuenta en la evaluación de los aprendizajes desde el constructivismo, se encuentra vinculado a los mecanismos de influencia educativa, siendo éstos la construcción de significados compartidos y el traspaso del control. Puesto que un aprendizaje es significativo en la medida en que se ha interiorizado y puede ser autorregulado por el alumno (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2012). Esto supone que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje el profesor vaya asumiendo progresivamente menos control en las actividades para que el alumno lo asuma.

Es importante, por tanto, hacer hincapié en que, para poder utilizar los datos sobre el aprendizaje de los alumnos como un indicador de calidad de la enseñanza, la información que debemos obtener no puede limitarse a una nota, ya que ello no permitiría identificar los elementos del proceso de enseñanza que podrían explicar el mayor o menor grado de éxito o fracaso, sino que es necesario hacer un seguimiento continuado del proceso de aprendizaje y, en el caso de las pruebas específicas de evaluación, asegurarse de que éstas permitan poner de manifiesto de la manera más clara posible los mecanismos que el alumno está poniendo en funcionamiento para aprender.

Finalmente, al igual que la información de la evaluación debe permitir al docente regular el proceso de enseñanza ajustándolo a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, también debe poder ser utilizada por éstos como mecanismo de autorregulación del proceso de construcción de significados. Es decir, si «aprender a aprender» implica desarrollar la capacidad de utilizar los conocimientos adquiridos en toda su potencial

instrumental para adquirir nuevos conocimientos, parece claro que la autorregulación de este proceso de construcción de significados es un componente esencial de esta meta educativa.

La idea anterior se conecta directamente con el hecho de cómo conseguir que la evaluación cumpla su función formadora y es, por otra parte, la idea que quizás mejor sintetiza la vía de avance para conseguir una mayor eficacia en la evaluación, y con ello en el proceso de enseñanza y aprendizaje: evaluar adecuadamente supone otorgar al alumno un papel activo, situación que todavía tiene escasa presencia en las prácticas evaluativas en el aula.

CAPÍTULO III. LAS PRUEBAS ESTANDARIZADAS COMO MECANISMO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN MÉXICO.

3.1 Historia de las pruebas estandarizadas en México.

Las pruebas estandarizadas de rendimiento académico, que actualmente se utilizan para evaluar la calidad y progreso educativos de un país, para tomar decisiones de política educativa y rendir cuentas a la sociedad, iniciaron a nivel mundial en los años sesenta del siglo pasado. Dos proyectos que destacaron por su relevancia mundial fueron la creación de la Asociación Internacional de Evaluación de Logro (IEA, por sus siglas en inglés) y la implementación del Programa Nacional de Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés) de los Estados Unidos (Backhoff, 2014).

El primer estudio internacional de matemáticas y ciencias fue realizado por la IEA en 1964 y en él participaron estudiantes de 13 y de 17-18 años de edad, provenientes de doce países (Husen, 1967), mientras que el primer estudio nacional de NAEP fue realizado en 1969 y destacó por ser el primer estudio a gran escala implementado como parte de un programa nacional (Backhoff, 2014).

A nivel nacional “la aplicación de procedimientos sistemáticos, iguales o equivalentes, a grandes número de estudiantes, no ha sido usual, [...aunque] si bien desde los años 70’s comenzaron a aplicarse pruebas en gran escala para el ingreso a la UNAM, esto no dejó de ser una excepción...” (Martínez Rizo, s/f: 01).

Por lo que, “la primera experiencia de México en evaluaciones de aprendizaje de gran escala se puede ubicar en 1995, con su participación con la IEA en el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS); proyecto del que nuestro país se retiró, debido a sus malos resultados” (Backhoff, 2014:1269).

En 1997 surgió La prueba del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) en la cual México comenzó inmediatamente a participar. Dicha prueba es aplicada periódicamente por la oficina regional para América Latina y el

Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO). Esta prueba tiene por objeto conocer el nivel de aprendizaje de los alumnos de tercero y sexto grados de primaria en las áreas de lectura, matemáticas y escritura (Vidal, 2009).

Para finales de los 90's en nuestro país la Secretaría de Educación Pública (SEP) incursionó por primera ocasión en el desarrollo e implementación de pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes de los estudiantes de educación básica, a las que denominó Estándares Nacionales.

A partir de esto, la evaluación educativa comenzó a tomar forma y a consolidarse como parte fundamental del sistema educativo nacional y junto con ella la imperiosa necesidad de mejorar dicho sistema.

El programa de las pruebas denominadas Estándares Nacionales fueron los primeros instrumentos diseñados para evaluar la educación nacional con muestras representativas de la población estudiantil de todo el país. Con estos instrumentos, que después fueron denominados Pruebas Nacionales, se dio inicio a la evaluación del sistema educativo nacional comenzando por valorar el rendimiento académico de alumnos y cuyos resultados buscaban evidenciar el cumplimiento de la política educativa, los programas y metas sectoriales de aquel momento.

Sin embargo, fue con el inicio del nuevo milenio que en nuestro país las evaluaciones de logro tuvieron un mayor peso, pues se implementaron tres proyectos “que, en mayor o menor medida, han impactado la opinión de los tomadores de decisiones, de los medios de comunicación y de la sociedad en general” (Backhoff, 2014:1270).

El primero de ellos fue la participación de México en la prueba PISA en el 2000. Hacia finales de los años noventa fue cuando la OCDE, que agrupaba entonces a 28 países, lanzó la propuesta de aplicar una prueba internacional a muestras de estudiantes de 15 años de edad de todos los países miembros y con ello obtener un indicador del desempeño de los sistemas educativos nacionales. México, como miembro de la OCDE, fue incluido en el estudio.

El segundo, la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la educación (INEE), en agosto de 2002, y con él el desarrollo de las pruebas EXCALE, cuyos resultados se publicaron por primera vez en 2005. El INEE, dedicado fundamentalmente a la evaluación del sistema educativo nacional, se ha propuesto evaluarlo de manera más amplia que PISA, abarcando más grados (preescolar, tercero y sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de educación media superior) y dando más amplitud en los dominios explorados.

Finalmente, el tercero, de gran impacto, fue el proyecto ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares), de la Dirección General de Evaluación (de la SEP), cuyos primeros resultados se dieron a conocer en 2006. ENLACE es un instrumento de aplicación masiva dirigido a todos los estudiantes de educación básica (primaria y secundaria) y a los jóvenes que cursan el último grado de la educación media superior (EMS).

3.2 El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

PISA, que por sus siglas en inglés significa *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos). Es un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en el que participan los países miembros y no miembros de la organización y se caracteriza por ser comparativo y periódico.

Su propósito principal es determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, que están por concluir o han concluido su educación obligatoria, han adquirido los conocimientos y las habilidades relevantes para participar activa y plenamente en la sociedad actual (INEE, 2013).

PISA no es un reporte del sistema educativo mexicano sino más bien un reporte de la manera como el país, en su conjunto (sistema educativo, idiosincrasia, tradiciones, medios de comunicación, familia, etcétera), educa a sus jóvenes.

Por lo que puede decirse que PISA se centra en evaluar la capacidad de los estudiantes para usar sus conocimientos y habilidades y no en saber hasta qué punto dominan un plan de estudios o currículo escolar. Por ello, no mide qué tanto los estudiantes pueden reproducir lo que han aprendido, sino que se indaga en lo que PISA denomina competencia (*literacy*), es decir, la capacidad de extrapolar lo que se ha aprendido a lo largo de la vida, su aplicación en situaciones del mundo real, así como la capacidad de analizar, razonar y comunicar con eficacia los planteamientos, las interpretaciones y la resolución de problemas en una amplia variedad de situaciones.

Si bien PISA no mide la totalidad de las competencias, sí se enfoca en aquellas habilidades que son consideradas relevantes y predictoras del éxito futuro de los estudiantes, ya sea si inician su vida laboral, o bien, si continúan con sus estudios en posteriores niveles educativos (INEE, 2013).

La información obtenida a través de la prueba PISA se centra en identificar las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos y, sobre todo, intenta detectar los factores asociados al desempeño educativo.

Cabe señalar que PISA es un estudio de evaluación que además de ser riguroso, es también estandarizado y con elevados controles de calidad en todas sus etapas que aseguran su validez y confiabilidad. En términos generales, sus características son:

- Usa un concepto innovador de competencia (*literacy*).
- Otorga importancia al aprendizaje a lo largo de la vida.
- Maneja ciclos definidos, lo que permite el monitoreo del progreso educativo.
- Tiene amplitud en su cobertura geográfica.
- Se orienta hacia la política educativa (INEE, 2013).

Por otra parte es importante tener en cuenta que PISA es una prueba que se aplica cada tres años y en cada ciclo se ha enfatizado un área o competencia diferente, en el caso de nuestro país PISA comenzó a aplicarse en el año 2000, con un énfasis en Lectura, para 2003 fue en Matemáticas, en 2006 en Ciencias, en 2009 fue nuevamente Lectura y finalmente en 2012 se centró otra vez en Matemáticas.

Para la aplicación de PISA se usan muestras representativas que oscilan entre 4 500 y 10 000 estudiantes de un mínimo de 150 escuelas de cada país (OCDE, 2012), de manera que sea posible realizar inferencias para el país en su conjunto (INEE, 2013).

Por el propósito y la manera como está diseñado, PISA abarca o explora los dominios o temas a profundidad. Esto lo hace aplicando múltiples cuadernillos, formas o versiones (alrededor de 14 o 15 formas diferentes), las cuales no son equivalentes en dificultad ni en temáticas exploradas; la idea es que muestras aleatorias de estudiantes con altos y bajos niveles de dominio respondan las diferentes versiones de la prueba para que, con esta información, se puedan obtener conclusiones sobre el rendimiento de cierta población (en este caso, la población nacional de estudiantes de 15 años). Por lo anterior, sería ocioso y equivocado pretender hacer un ranking u ordenamiento de estudiantes o escuelas con una prueba como PISA, a diferencia del uso que se le da a ENLACE, ya que:

- 1) no se cuenta con los datos de toda la población y
- 2) las diferentes formas o versiones no son equivalentes en dificultad y por lo tanto no es posible saber quién es el más capaz o apto. Por otra parte, ya que la prueba no es curricular o no está alineada al currículo, no es posible hacer inferencias sobre el nivel de dominio de un cierto plan de estudios.

Con las respuestas de los estudiantes de la muestra de PISA no se pretende evaluar a los sujetos que responden la prueba sino a los sistemas educativos nacionales.

3.3 El Examen para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE).

EXCALE (Examen para la Calidad y el Logro Educativo), tiene la finalidad de aportar información para conocer en qué medida se está cumpliendo con los propósitos educativos que se formalizan en el currículo nacional.

Estos resultados indican el grado en que un estudiante domina los contenidos curriculares correspondientes a las asignaturas de español, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, en los grados de tercero de preescolar, tercero y sexto en

primaria así como en tercero de secundaria. Las asignaturas de ciencias sociales y ciencias naturales no aplican en preescolar (INEE, 2005).

Este programa de pruebas EXCALE fue creado por el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) en 2003, con la ayuda de su consejo técnico de expertos nacionales y extranjeros, de modo que esta prueba es aplicada como un instrumento de evaluación de alta calidad y también como un proceso de medición periódico y de largo plazo que ofrezca a las autoridades educativas federales y locales, así como a la opinión pública en general información válida y confiable del desempeño del sistema educativo nacional en su conjunto y en varios de sus subsistemas más relevantes (INEE, 2005).

A diferencia de los otros instrumentos, EXCALE, como ya se había mencionado, está alineado al currículo y, como está dirigido a muestras relativamente pequeñas de estudiantes, y no mide ni entrega resultados a los sujetos evaluados, puede cubrir el dominio por evaluar de una manera muy amplia con reactivos de respuesta construida (más complejos y que apelan a niveles cognitivos más elevados) y, por lo tanto, entregar a autoridades educativas y a la opinión pública informes muy detallados del comportamiento del sistema educativo nacional. Por supuesto, EXCALE no puede (ni debe) dar resultados de los sujetos evaluados (como lo hace ENLACE), ni sirve tampoco como instrumento para la admisión a los ciclos inmediatamente posteriores a los que evalúa.

Los Objetivos de EXCALE pueden concretizarse de la siguiente forma:

- Conocer los niveles de logro educativo que alcanzan los estudiantes del Sistema Educativo Nacional (SEN).
- Establecer las brechas y las diferencias entre distintos grupos de estudiantes según el estrato o modalidad de escuelas a las que asisten, la entidad federativa en la que estudian, su sexo y edad.
- Conocer la distancia entre los aprendizajes de los estudiantes, en las asignaturas evaluadas.
- Proporcionar un conocimiento del rendimiento escolar que logran los estudiantes de cada grado evaluado en las asignaturas básicas del currículum nacional.
- Identificar los factores de contexto correspondientes al estudiante y a la escuela que se asocian al aprendizaje y que pueden contribuir a explicar las

diferencias en el logro educativo de los distintos centros escolares (INEE, 2005).

3.4 Exámenes Nacionales del Logro Educativo en Centros Escolares (ENLACE).

La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (**ENLACE**) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del País. En Educación Básica, a niñas y niños de tercero a sexto de primaria y jóvenes de primero, segundo y tercero de secundaria, en función de los planes y programas de estudios oficiales en las asignaturas de Español y Matemáticas y una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía y en 2012 nuevamente Ciencias). (SEP, 2013)

“...El propósito de ENLACE es generar una sola escala de carácter nacional que proporcione información comparable de los conocimientos y habilidades que tienen los estudiantes en los temas evaluados, que permita:

- Estimular la participación de los padres de familia así como de los jóvenes, en la tarea educativa.
- Proporcionar elementos para facilitar la planeación de la enseñanza en el aula.
- Atender requerimientos específicos de capacitación a docentes y directivos.
- Sustentar procesos efectivos y pertinentes de planeación educativa y políticas públicas.
- Atender criterios de transparencia y rendición de cuentas” (SEP, 2013).

| Cuadro 3.1 Pruebas estandarizadas con mayor relevancia en México. | | | |
|--|------------------------------|---|---|
| Rasgo | PISA | EXCALE | ENLACE |
| Propósito general | Evaluar al sistema educativo | | Evaluar sujetos |
| Propósito específico | Diagnóstico | | |
| Dominio explorado | Habilidades para la vida | Alineado al currículo | Competencias disciplinares |
| Cobertura del dominio | Amplio | | Restringido |
| Referencia para reportar | Criterial | | |
| Tipo de población | 15 años de edad | 3ro de preescolar 3ro y 6to de primaria 3ro de secundaria | Educación básica: 3ro a 6to de primaria y de 1ro a 3ro de secundaria. 3er grado de educación media superior. |
| Cobertura de la población | Muestra | | Censo |
| Tipo de reactivos | Respuesta construida | | Opción múltiple |
| Control de la aplicación | Alto | | Bajo |
| Impacto | Bajo | | Alto |
| Periodicidad | Cada 3 años | Cada 4 años | Anual |

Fuente: Elaboración propia

Datos obtenidos de PISA, INEE y SEP (2014)

3.5 Resultados de evaluación de las pruebas estandarizadas en México y su impacto en el Sistema Educativo Nacional.

En nuestro país, al igual que en otros países, los estudios de logro educativo son financiados por el gobierno y hasta hace muy poco tiempo los tomadores de decisiones habían mostrado poco interés en sus resultados. Sin embargo, esta actitud cambió claramente con la introducción de PISA a cargo de la OCDE, ya que desde entonces, los tomadores de decisiones han mostrado mayor interés en los resultados de las

evaluaciones de aprendizaje y ahora creen firmemente en la importancia que tienen sus resultados para el diseño de reformas educativas (Ben-Simon y Cohen, 2004).

En relación a lo anterior Eduardo Backhoff y Sofía Contreras Roldán, miembros de la junta de gobierno del INEE, sostienen que cada país al diseñar sus propias pruebas estandarizadas ha dado prioridad a uno de los dos propósitos que, desde su perspectiva, tienen las evaluaciones de aprendizaje de gran escala:

- 1) “Informar a la sociedad y a las autoridades educativas sobre el estado que guarda la educación en el país (función de rendición de cuentas) y
- 2) Brindar información oportuna y relevante a los docentes que les ayude a mejorar tanto su enseñanza como el aprendizaje de sus estudiantes (función pedagógica)” (Backhoff, 2014: 1269).

Lo que en consecuencia genera dos rutas de acción completamente distintas para implementar las pruebas y dos usos distintos de los resultados, así por ejemplo “en Norteamérica y en Latinoamérica se ha dado mayor énfasis a la función informativa y de rendición de cuentas, mientras que en algunos países de Europa (por ejemplo, Holanda y Dinamarca) la evaluación estandarizada tiene una función eminentemente pedagógica” (Backhoff, 2014:1269).

Puede decirse que estas dos funciones derivadas de los propósitos de las evaluaciones a gran escala hasta cierto punto son incompatibles, ya que se ubican en extremos distintos (Ver cuadro 3.2).

| Cuadro 3.2 Características de las evaluaciones a gran escala | | |
|--|-----------------------------------|--|
|  | | |
| FUNCIÓN | PEDAGÓGICA | DE RENDICIÓN DE CUENTAS |
| APLICACIÓN | De bajo impacto | De alto impacto |
| RESULTADOS | No se hacen públicos | Se hacen públicos |
| MOMENTO | Al inicio del curso | Al final del curso |
| DESTINARIOS | Dirigida a docentes y estudiantes | Dirigida a tomadores de decisiones y a la sociedad |
| EVALUACIÓN | Extensa y a profundidad | Corta y superficial |
| EVALÚA | Varias asignaturas | Escasas asignaturas |

Fuente: Elaboración propia
 Datos obtenidos de Backhoff (2014).

La función de rendición de cuentas de la evaluación del logro educativo ha adquirido mayor predominio en los últimos años, debido a la exigencia cada vez mayor de la sociedad por conocer los resultados de los programas implementados por los gobiernos, así como la creencia de algunos sectores de la sociedad de que la exposición pública de tal información sirve como “motor” para el mejoramiento de la calidad de la educación (Backhoff, 2014).

Con base a lo anterior podemos decir que en el caso de las evaluaciones a gran escala que actualmente se llevan a cabo en el país (EXCALE y PISA) y la prueba ENLACE (dirigida a la educación básica) que fue suspendida en 2013 por el Secretario de Educación Pública Emilio Chuayffet, responden a distintos propósitos, donde las dos primeras a nivel nacional cumplen con una función pedagógica y la última una función de rendición de cuentas, pese a que “en su origen tenía fines de diagnóstico y mejora” (OCDE, 2012:41).

Cabe decirse que “ENLACE es el primer instrumento instituido como tal a partir de un objetivo de política pública. [...] Dadas las condiciones de aplicación, su propósito (diagnóstico) y el carácter masivo de su aplicación, esta prueba tiene un bajo nivel de control sobre su administración y, por ello, es fácilmente vulnerable (VIDAL, 2009:24).

En el caso particular de ENLACE, sus fines cambiaron al irse sumando funciones ya que además de ser un instrumento de evaluación del sistema educativo, se convirtió también en instrumento de la evaluación de los maestros en servicio y en el factor central en la rendición de cuentas de las escuelas (OCDE, 2012).

Lo que para Eduardo Backhoff y Sofía Contreras Roldán provocó que se corrompiera, sobre todo porque surgieron consecuencias asociadas a los resultados de la prueba, tanto sociales (publicación de rankings) como monetarios (incentivos económicos a docentes), lo cual se sumó a la falta de control externo de su aplicación (Backhoff, 2014).

De manera que la aplicación de esta prueba en los niveles de educación básica se convirtió en todo un rito, cuyos resultados impactan en el “prestigio” de una escuela u otra, lo que llevó a una gran cantidad de escuelas a hacer de la prueba su prioridad al grado de

sustituir los contenidos curriculares por capacitación, casi adiestramiento, de los alumnos para resolver los reactivos, auxiliándose de cuadernillos de pruebas pasadas.

En comunión con esto, para las autoridades educativas, resulta más valioso el resultado que el proceso, y en consecuencia si una escuela no obtienen “buenos” resultados, es focalizada y presionada para que “eleve” dicho resultado, sin acompañar esto de un asesoramiento pedagógico, lo que termina facilitando que esta prueba se vulnere, así en algunas escuelas, además del adiestramiento para resolver los reactivos, podemos toparnos con que se resuelven de manera grupal e incluso con ayuda del maestro y ante esto los resultados obtenidos lejos de evidenciar y ayudar a evaluar el funcionamiento de la escuela enmascaran su problemática.

Si bien la evaluación realizada por PISA puede cumplir con una función pedagógica dentro del sistema educativo nacional, es decir a nivel micro (subsistemas educativos, escuela, aula), a nivel macro (a nivel internacional) pudiese también cumplir con una función de rendición de cuentas, sobre todo ante la tendencia de generar rankings que evidencien si un país posee una educación de “calidad” o no, en función de los resultados de la prueba.

Así, de acuerdo a la prueba PISA, “los resultados de logro académico en México están considerablemente por debajo de la media de la OCDE” (OCDE, 2012: 31) y por debajo de los demás países que forman parte de dicha organización, es decir, con base a los resultados de la prueba de 2012, México ocupó el lugar 53 en matemáticas, 52 en lectura y 55 en ciencias de los 65 países evaluados por dicha prueba.

Esta exigencia de la rendición de cuentas, a través de mecanismos de evaluación de estudiantes, ha llegado en los últimos años a responsabilizar a la escuela y al docente de los resultados, lo que ha traído consigo políticas para vincular la ejecución de los alumnos en las pruebas con estímulos económicos a los maestros, por ejemplo el programa de Carrera Magisterial (programa de estímulos salariales), dónde la calificación de los estudiantes obtenida en ENLACE tenía un peso o ponderación, a partir de 2011, del 50%; así como el reconocimiento a estudiantes, el acceso a fuentes de financiamiento o inclusive al cierre de planteles que no muestren progreso en años consecutivos (Backhoff,2014).

Por tanto puede decirse que “entre mayores sean las consecuencias que se le asocien a los resultados de las evaluaciones de logro, mayor será el impacto para las escuelas, docentes y estudiantes” (Backhoff, 2014:1271).

El impacto más común resulta cuando sólo se publican rankings escolares, poniendo en entredicho el prestigio social de las instituciones y de los “responsables” de los bajos resultados educativos (Ravela, 2006). Situación que a nivel nacional ocurrió con ENLACE y que a nivel internacional ocurre con PISA.

A continuación se muestran los resultados de la evaluación que obtuvo nuestro país en los tres tipos de pruebas estandarizadas que han tenido mayor relevancia:

| | ENLACE | | EXCALE | | PISA | |
|-----------|---------|-------------|---------|-------------|---------|-------------|
| | Español | Matemáticas | Español | Matemáticas | Español | Matemáticas |
| 2000 | - | - | - | - | 375 | - |
| 2003 | - | - | - | - | 367 | 355 |
| 2005 | - | - | 500 | 500 | - | - |
| 2006 | 500 | 500 | - | - | 367 | 364 |
| 2007 | 514 | 511 | - | - | - | - |
| 2008 | 514 | 519 | 498 | 504 | - | - |
| 2009 | 514 | 519 | - | - | 385 | 385 |
| 2010 | 505 | 523 | - | - | - | - |
| 2011 | 501 | 527 | - | - | - | - |
| 2012 | 497 | 545 | 496 | 505 | 392 | 385 |
| 2013 | 494 | 554 | - | - | - | - |
| Pendiente | -2.01 | 6.79 | -0.57 | 0.08 | 1.73 | 3.67 |

Fuente: Elaboración propia
 Datos obtenidos de la SEP, PISA e INEE (2014)

Con base a este cuadro podemos observar las diferencias entre los resultados de evaluación que los alumnos de educación secundaria obtuvieron en las tres pruebas estandarizadas, como ya se ha señalado las primeras dos fueron diseñadas en nuestro país, la primera por la SEP y la segunda por el INEE, PISA por su parte es una prueba internacional en la cual México participa. En apariencia los resultados indican que los alumnos obtienen puntajes mayores en ENLACE y mucho menores en EXCALE y PISA, lo que para Eduardo Backhoff y Sofía Contreras Roldán tiene que ver con una inflación de resultados de ENLACE debido a tres factores:

1. La publicación de rankings de escuelas
2. La asociación de estímulos económicos a los docentes y
3. La falta de control externo en la aplicación (Backhoff, 2014: 1267).

Lo anterior relacionado con el uso que se le dio a los resultados de ENLACE, dentro de nuestro país, no así con EXCALE y PISA, y que se asocia con la Ley de Campbell: “Entre más se utilice un indicador para tomar decisiones, éste estará más sujeto a las presiones de corrupción y será más propenso a distorsionar y corromper los procesos sociales que pretende monitorear” (Campbell, 1975:35).

Por tanto, podemos afirmar que las pruebas estandarizadas, en particular ENLACE han tenido un impacto relevante sobre las dinámicas que se llevan a cabo en el interior de las escuelas; sin embargo, dicho impacto ha tenido enfoques distintos, puesto que en nuestro país han adquirido mayor importancia pruebas como lo fue ENLACE, al darles una función de rendición de cuentas y limitar la evaluación de la calidad educativa a la obtención de puntajes o niveles de logro, sin considerar la diversidad cultural y social de quienes son evaluados.

En el siguiente capítulo se describirá la metodología de investigación y los procedimientos que se llevaron para recabar la opinión de profesores y alumnos sobre la prueba estandarizada ENLACE.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

4.1 Aspectos teórico-metodológicos.

Actualmente la evaluación de la calidad educativa ha sido un imperativo por parte de los gobiernos, no sólo de nuestro país, sino que se ha convertido en una tendencia casi a nivel mundial, lo que ha llevado al surgimiento de una gran variedad de instrumentos de evaluación entre ellos las pruebas estandarizadas. En México las más relevantes han sido PISA, que es una prueba internacional, EXCALE y ENLACE, estas últimas de origen nacional.

Si bien, a la fecha la prueba ENLACE ha sido suspendida en educación básica, desde 2013, resulta de interés analizar su impacto, principalmente porque a diferencia de PISA y EXCALE, se convirtió en un instrumento para la rendición de cuentas gracias a que fue una prueba que se aplicaba anualmente y de manera censal desde su origen en 2006.

De acuerdo con el Dr. Daniel Koretz, experto en evaluación educativa y la política de pruebas, algunos estudios internacionales relacionados con la evaluación del aprendizaje de alumnos muestran que con el paso del tiempo los resultados de las pruebas estandarizadas sufren un proceso de “inflación”, entendido como un crecimiento desmedido de las puntuaciones que arroja una prueba (Koretz, 2005).

En el caso particular de México, “las condiciones de la aplicación (sin control) de la prueba ENLACE [...] y las consecuencias asociadas a los resultados de los alumnos (rankings de resultados) sufrieron [una inflación], sin embargo no existen estudios que evidencien lo anterior” (Backhoff, 2014:1268).

Aunado a esto, diversos autores han estudiado este fenómeno y señalan que la presión por obtener altas puntuaciones (o sufrir las consecuencias implícitas y explícitas) induce, por ejemplo, a que los docentes reduzcan la enseñanza del currículo a los contenidos que evalúan las pruebas, dediquen gran parte del tiempo de clase a “la preparación para la prueba”, permitan la copia entre estudiantes o eviten que los de

menor rendimiento sean evaluados (Koretz, Linn, Dunbar y Shepard, 1991; Heubert y Hauser, 1999; Koretz, 2005; Holcombe, Jennings y Koretz, 2012).

Estos efectos no esperados de la prueba ENLACE se han hecho visibles dentro del nivel de educación básica, en sus dinámicas y en el quehacer del docente mismo, de ahí que uno de los objetivos de esta investigación sea analizar el impacto de las pruebas estandarizadas, en particular el caso de ENLACE, como mecanismo de evaluación de la calidad educativa, sobre las prácticas y opiniones de los docentes y alumnos de educación secundaria a fin de comprender las problemáticas que este nivel educativo enfrenta en torno a los resultados que dicha prueba ha arrojado en las últimas evaluaciones.

Para alcanzar tal objetivo se le dio a la investigación el enfoque del estudio de caso, a fin de comprender un fenómeno contemporáneo, que representa una problemática dentro del campo educativo retomando las perspectivas de los alumnos y profesores de secundaria.

4.1.1 Fundamentos teóricos.

Algunos autores como Gregorio Rodríguez, Javier Gil y Eduardo García (1996), Lawrence Stenhouse (1990) y Gloria Pérez (2001a) utilizan el término “estudio de casos” para referirse a un método de investigación; mientras que otros como John W. Creswell (1998), Sharan Merriam (1998), Robert E. Stake (1995, 2005), Harry F. Wolcott (1990) y Robert K. Yin (2003) lo emplean para denominar al enfoque con el que se realizan ciertas investigaciones.

Para esta investigación se ha retomado la perspectiva de Robert E. Stake, psicólogo educativo estadounidense y especialista en evaluación institucional así como en evaluación cualitativa, ya que de acuerdo con este autor el estudio de casos “tiene como objetivo caracterizar una problemática educativa específica y permite emplear en una primera etapa técnicas cuantitativas, para seleccionar los casos y en una segunda etapa emplear, como técnica principal, la triangulación para concluir con la caracterización de los casos investigados”. (Stake, 1995: 96)

De acuerdo con la Dra. Piedad Cristina Martínez Carazo, el estudio de caso es:

“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, [...] combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría” (2006:174).

Siguiendo la definición anterior, podemos afirmar que el estudio de caso desempeña un papel importante en el área de la investigación ya que sirve para obtener un conocimiento más amplio de fenómenos actuales, de ahí la relevancia de retomarlo como enfoque de la investigación.

Un factor importante para la selección de los casos fue la medida en que éstos aportaban algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio (Stake, 1994) por lo que para comprender cómo habían impactado las pruebas estandarizadas en la calidad y la práctica educativa de nivel secundaria, se estudió la diferencia entre los resultados de ENLACE de 2012 de las escuelas secundarias del Estado de México, a fin de someter a prueba una hipótesis: El uso que se le ha dado a los resultados de la prueba ENLACE, para generar rankings entre instituciones y evidenciar escuelas como “buenas” o “malas” y para evaluar y dar incentivos económicos a los docente han generado que la práctica de éstos se centre en la enseñanza para la prueba (evaluación en práctica).

Por lo tanto, y de acuerdo con la clasificación de Robert Stake (1994), el estudio de caso fue colectivo, ya que éste permitía estudiar varios casos, es decir seleccionar varias escuelas secundarias, que por sus características compartirían similitudes y diferencias a fin de entender las concordancias o las variantes entre los casos.

Como se mencionó anteriormente en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (Chetty, 1996). Por lo que para esta investigación se optó por emplear como instrumentos la encuesta y la entrevista.

4.2 Aspectos procedimentales

4.2.1 Población bajo estudio.

Para realizar la investigación se acotó la población bajo estudio, por lo que sólo abarcó a los alumnos de tercer grado de las distintas modalidades de educación secundaria, en particular sólo aquellas que participaban de la evaluación ENLACE, descartando las escuelas para trabajadores y las escuelas secundarias comunitarias.

El objetivo general de esta investigación fue conocer el impacto de los mecanismos de evaluación de pruebas estandarizadas (en particular ENLACE) en la calidad y práctica educativa de nivel secundaria a través de la opinión de alumnos y profesores, de ahí que éstos constituyeran una segunda población, que se acotó sólo a aquellos profesores cuyas asignaturas hubiesen sido evaluadas por la prueba ENLACE, es decir: Español, Matemáticas, Ciencias, Geografía y Formación Cívica y Ética.

4.2.2 Muestra.

Para la selección de los casos se obtuvo la base de datos más actual de ENLACE (2012) ya que fue la última que reportó resultados de educación secundaria, por lo que se trabajó ampliamente con dicha base de datos, utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para hacer el análisis de las 3,649 escuelas que participaron en 2012 en la prueba, obteniendo datos importantes en relación a los puntajes obtenidos de acuerdo a las modalidades de escuela (Particular, Técnica, General y Telesecundaria), el turno (Matutino, Vespertino y Nocturno) y el grado de marginación (Muy bajo, Bajo, Medio, Alto y Muy alto), además se identificó una gran cantidad de elementos para cuestionar a la misma, ya que la asignación de puntajes no es equitativa para todas las escuelas; sin embargo, para fines de la investigación esa misma característica es valiosa, pues es en función de ésta que se seleccionarán los casos dónde se realizarán entrevistas.

Por lo que se eligieron en total ocho casos, donde cada caso representa una escuela secundaria, por lo que se crearon dos grupos, cada uno con cuatro escuelas:

Grupo 1. Escuelas con “altos” puntajes

Grupo2. Escuelas con “bajos” puntajes

Ya que un supuesto de la investigación es que al haber obtenido un resultado distinto en la prueba ENLACE, los alumnos y profesores de las escuelas secundarias del grupo 1 y 2 tendrían opiniones distintas de dicha prueba.

De manera que dentro de cada grupo se seleccionó una escuela de cada modalidad, acotándolas al mismo grado de marginación (Bajo) y mismo turno (Matutino), ya que de acuerdo al marco teórico de la investigación la calidad de la educación varía considerablemente entre el turno matutino y vespertino en función de las diferentes poblaciones estudiantiles, además de que no todas las escuelas cuentan con ambos turnos. A continuación se muestran los casos seleccionados y que constituyeron parte de la muestra real de la investigación:

Casos seleccionados con altos puntajes (dentro de la media de 509 puntos):

| | Escuela | Modalidad | Localidad | Puntaje obtenido en la prueba ENLACE, 2012 |
|---|---------------------|------------------|----------------------|---|
| 1 | ISIDRO FABELA | General | Atizapan de Zaragoza | 527 |
| 2 | JOSÉ ANTONIO ALZATE | Técnica | Tlalnepantla de Baz | 504 |
| 3 | ADOLFO LÓPEZ MATEOS | Telesecundaria | Naucalpan de Juárez | 504 |

Casos seleccionados con bajos puntajes (por debajo de la media):

| | Escuela | Modalidad | Localidad | Puntaje obtenido en la prueba ENLACE, 2012 |
|---|---------------------------|------------------|---------------------|---|
| 1 | RAFAEL RAMIREZ | General | Naucalpan de Juárez | 453 |
| 2 | HERIBERTO ENRIQUEZ | Técnica | Naucalpan de Juárez | 465 |
| 3 | LAZARO CARDENAS | Telesecundaria | Tlalnepantla de Baz | 425 |
| 4 | SOR JUANA INES DE LA CRUZ | Telesecundaria | Naucalpan de Juárez | 496 |

Algunos de los casos seleccionados inicialmente no formaban parte del estudio, sin embargo, se incorporaron debido a que en varias escuelas existió una negativa para

permitir la realización del trabajo de campo, no obstante, fueron de utilidad para comprender las diferencias y similitudes entre ambos grupos de escuelas.

4.2.3 Escenario.

La investigación se realizó en siete escuelas de educación secundaria pública ubicadas en zonas de muy baja marginación, de acuerdo con la clasificación de la base de datos de ENLACE 2012, en los municipios de Atizapán de Zaragoza, Naucalpan de Juárez y Tlalnepantla de Baz.

Debido a que no todas las instituciones contaban con turnos matutinos y vespertinos, la investigación se acotó a sólo los turnos matutinos en las siguientes escuelas:

- Escuela Secundaria General “Isidro Fabela”
- Escuela Secundaria Técnica “José Antonio Alzate”
- Telesecundaria “Adolfo López Mateos”
- Escuela Secundaria General “Rafael Ramírez”
- Escuela Secundaria Técnica “Heriberto Henríquez”
- Telesecundaria “Lázaro Cárdenas” y
- Telesecundaria “Sor Juana Inés de la Cruz”

4.2.4 Diseño de instrumento.

Se hizo uso del cuestionario de encuesta como principal instrumento de la investigación. La confección del instrumento se elaboró a partir de cuatro dimensiones:

1. Competencias que logran los alumnos
2. Impacto psicológico de la prueba en el docente/alumno
3. Impacto pedagógico de los resultados de la prueba
4. Actitudes del docente y del alumno ante la evaluación

A partir de las cuales se construyeron los ítems para cada encuesta, ya que estará dirigida a docentes y alumnos para conocer su opinión con respecto a las pruebas

estandarizadas como ENLACE, con la finalidad de tener una perspectiva amplia de los supuestos que éstos tienen con respecto a la prueba, pero además sobre la misma evaluación.

Inicialmente se realizó una prueba piloto a 41 alumnos y 21 docentes a fin de dar validez al instrumento, por lo que los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS 20. Se realizó un análisis factorial con los reactivos de cada dimensión y se obtuvo una matriz de componentes a partir de la cual se agruparon los ítems y se eliminaron aquellos que no fueron identificados por la población como parte de los campos que se pretendía conocer, de manera que al final la encuesta de alumnos y profesores estuvo estructurada por once reactivos.

A través de un análisis de fiabilidad cada cuestionario obtuvo los siguientes estadísticos, a partir de los cuales se validó el instrumento:

| Cuestionario | Alfa de Cronbach | No. de elementos | Media | Desviación típica |
|---------------------|-------------------------|-------------------------|--------------|--------------------------|
| Alumnos | .743 | 11 | 28.44 | 5.33 |
| Profesores | .933 | 11 | 44.33 | 15.49 |

La encuesta que se aplicó (Anexo 4) se fundamenta en la técnica Likert (Rivas Tovar, 2006) que permite la codificación y análisis estadístico de las respuestas, de manera que todos los reactivos, a excepción de aquellos que brindaron datos demográficos, fueron mezclados y redactados mediante afirmaciones y presentadas en una escala tipo Likert de cinco puntos, con las dos siguientes ponderaciones:

| A | Totalmente en desacuerdo | B | En desacuerdo | C | Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo | D | De acuerdo | E | Totalmente de acuerdo |
|----------|---------------------------------|----------|----------------------|----------|---|----------|-------------------|----------|------------------------------|
|----------|---------------------------------|----------|----------------------|----------|---|----------|-------------------|----------|------------------------------|

| A | Nunca | B | Pocas veces | C | Algunas veces | D | Muchas veces | E | Siempre |
|----------|--------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|---------------------|----------|----------------|
|----------|--------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|---------------------|----------|----------------|

Donde a mayor puntuación, mayor percepción del reactivo.

Como técnica cualitativa se empleó la entrevista semiestructurada para conocer lo que opina y piensa el informante clave para obtener información relevante y complementaria a los cuestionarios de encuesta.

Ejes de análisis de la entrevista:

- Evaluación del aprendizaje del alumno a través de ENLACE
- Resultados generales de la prueba
- Impacto de la prueba sobre la práctica docente
- Impacto de la prueba ENLACE en el aprendizaje del alumno
- Calidad educativa

4.2.5 Procedimiento para la aplicación de Instrumento

Inicialmente se buscó tener un acercamiento personal con los directivos de cada institución seleccionada con base a los puntajes de ENLACE 2012 para formar parte de los dos grupos de casos para la investigación, sin embargo; este primer acercamiento fue desafortunado ya que en varias escuelas me fue negado el acceso.

En consecuencia resultó necesario realizar un segundo acercamiento a escuelas diferentes, pero que de acuerdo a sus resultados en la prueba ENLACE también eran candidatos a formar parte de la investigación, generándose así los grupos de casos que aquí se presentan.

Para lograr lo anterior se solicitó el apoyo de los diferentes departamentos de educación secundaria (Secundaria General, Secundaria Técnica y Telesecundaria) pertenecientes a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), quienes intervinieron para facilitar mi acercamiento y acceso a las instituciones que finalmente forman parte de la investigación.

Una vez logrado el acceso a las instituciones se acordó con los directivos de cada plantel una fecha para la aplicación de las encuestas, tanto para los alumnos como para los docentes, realizándose éstas en los meses de septiembre y octubre de 2014.

La aplicación de las encuestas se realizó de la siguiente manera:

Grupo 1

| | Escuela | Modalidad | Fecha de aplicación | No. De alumnos encuestados | No. De profesores encuestados |
|----------|---------------------|------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | ISIDRO FABELA | General | 01 de octubre | 206 | 12 |
| 2 | JOSÉ ANTONIO ALZATE | Técnica | 02 de octubre | 170 | 7 |
| 3 | ADOLFO LÓPEZ MATEOS | Telesecundaria | 08 de octubre | 72 | 5 |

Grupo 2

| | Escuela | Modalidad | Fecha de aplicación | No. De alumnos encuestados | No. De profesores encuestados |
|----------|---------------------------|------------------|----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|
| 1 | RAFAEL RAMIREZ | General | 25 de septiembre | 49 | 4 |
| 2 | HERIBERTO ENRIQUEZ | Técnica | 11 de septiembre | 181 | 12 |
| 3 | LAZARO CARDENAS | Telesecundaria | 07 de octubre | 33 | 4 |
| 4 | SOR JUANA INES DE LA CRUZ | Telesecundaria | 09 de octubre | 94 | 4 |

De manera simultánea se realizaron 4 entrevistas, obtenidas de informantes clave en las siguientes instituciones:

- Escuela Secundaria Técnica “Jesús Reyes Heróles”
- Escuela Secundaria Técnica “José Antonio Alzate”
- Escuela Secundaria General “Rafael Ramírez”
- Escuela Telesecundaria “Adolfo López Mateos”

4.2.6 Resultados.

Una vez aplicados los cuestionarios se procedió a hacer el vaciado de datos de un total de 805 encuestas de alumnos y 48 encuestas de profesores, para ello se utilizó el programa SPSS 20 a fin de realizar un análisis estadístico.

Derivado de lo anterior se obtuvieron los siguientes resultados, en cuanto a la encuesta de los alumnos. De acuerdo a los dos grupos elegidos para realizar la investigación, se obtuvieron en total 448 encuestas del grupo 1 (escuelas con buenos puntajes en ENLACE, 2012) y 357 encuestas del grupo 2 (escuelas con bajos puntajes en ENLACE, 2012). De las cuales la participación de cada una de las modalidades encuestadas fue de la siguiente manera:

| Modalidad | Número de alumnos | Valor porcentual |
|---|--------------------------|-------------------------|
| Escuelas Secundarias Generales | 255 | 31.7% |
| Escuelas Secundarias Técnicas | 351 | 43.6% |
| Telesecundarias | 199 | 24.7% |
| TOTAL | 805 | 100% |

A través de la prueba T de student, se compararon las muestras de los grupos 1 y 2 y se obtuvo la media de cada uno de los grupos, evidenciando que existía entre éstas una variación mínima, para el grupo1 fue de 18.4174 y para el grupo 2 de 18.0618 (Ver tabla 1) es decir, se rechazó el supuesto de que al ubicarse en grupos de altos y bajos resultados en ENLACE, los alumnos tendrían opiniones distintas de dicha prueba, y es que a pesar de que existen diferencias entre las escuelas de cada grupo, en cuanto a los resultados que han obtenido en la prueba ENLACE, sus opiniones sobre la misma parecieran ser similares, es decir, no importa si a estas escuelas les fue bien o mal en las evaluaciones de las que participaron si no que a pesar de ello opinaron de esta prueba de manera similar, como si ésta impactase de igual manera en las prácticas y opiniones de los alumnos.

En cuanto a cada uno de los ítems que formaron parte de la encuesta, se obtuvieron tablas de frecuencia, que para su análisis han sido agrupadas dentro de cada categoría:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|--|---|--|-------------------|-------------------|
| Competencias que logran los alumnos | Tiene preguntas que son difíciles de entender | Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo | 351 | 43.6% |

En esta primera categoría los alumnos opinaron en su mayoría sentirse indecisos al ser cuestionados sobre si les parecía que las preguntas de la prueba ENLACE eran difíciles (Ver tabla 2 y gráfica 1). Aunque, de acuerdo a los rasgos de la prueba ENLACE, cada pregunta posee respuestas de opción múltiple, la estructura de éstas sigue apeguándose a un modelo psicométrico de evaluación, donde sólo existe una respuesta correcta y aspectos como la reflexión y la comprensión son minimizados.

De acuerdo con la Dra. Rosa Aurora Padilla en cuanto a la evaluación que realiza ENLACE los procesos que los alumnos más requieren para la resolución de esta prueba “son: memoria, identificación, clasificación, resumen, síntesis, generalización y abstracción. [Ubicando la mayoría de la preguntas]... en un nivel de recuerdo y comprensión, [con un] grado de complejidad bajo. El tipo de aprendizaje al que más se recurre es de carácter memorístico y de recirculación de la información; lo que lleva a deducir que las estrategias que más se emplean son las de repaso” (Padilla, s/f: 8).

Es decir evaluaba el nivel cognitivo a través de contenidos factuales, empleando términos y ejemplos que en ocasiones no se adecuaban a las circunstancias de la vida de los alumnos, es decir carecía de pertinencia, considerando que fue una prueba censal que era aplicada de manera indiscriminada en todas las escuelas del país, por lo que las preguntas para algunos alumnos no adquirirían sentido ni tenían significado, lo que dificultaba su análisis y comprensión, esto en consecuencia favorecía que los alumnos contestaran por adivinación o al azar.

Por otra parte un factor que pudo influir para que esta respuesta mayoritaria fue el hecho de que la prueba ENLACE se aplicaba generalmente antes de que el ciclo escolar

terminara, abarcando todo el contenido del programa de las materias a evaluar pese a que éstos no hubiesen sido vistos en clase o sólo de una manera muy superficial.

En cuanto a la categoría de impacto psicológico de la prueba ENLACE, se obtuvieron los siguientes resultados:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|--|--|-----------------------|------------|------------|
| Impacto psicológico de la prueba ENLACE | Los resultados de ENLACE evidencian si soy un buen o mal estudiante | De acuerdo | 284 | 35.3% |
| | Me siento preparado para cualquier tipo de examen | Algunas veces | 360 | 44.7% |
| | ENLACE es una autoevaluación de mis aprendizajes | Totalmente de acuerdo | 328 | 40.7% |
| | ENLACE no sólo me evalúa a mí, sino también a mis maestros | Totalmente de acuerdo | 322 | 40.0% |
| | Los resultados de la prueba ENLACE son un elemento para competir por ser mejores | De acuerdo | 232 | 28.8% |

En general los alumnos consideraron que la prueba ENLACE representaba un medio para saber cómo era su rendimiento como estudiantes (Ver tabla 3 y gráfica 2), incluso mostraron estar totalmente de acuerdo en identificarla como una forma de autoevaluación (Ver tabla 5 y gráfica 4), cuyos resultados impactan en la evaluación de sus profesores (Ver tabla 6 y gráfica 5) y constituyeron un elemento de competencia (Ver tabla 7 y gráfica 6), sin embargo denotaron no sentirse totalmente preparados para resolver cualquier tipo de prueba (Ver tabla 4y gráfica 3).

Como ya se ha mencionado en el Capítulo 3, ENLACE constituyó una prueba que estuvo dirigida a evaluar a los sujetos, en este caso a los alumnos, con un propósito

pedagógico, pero sus fines cambiaron un par de años después para convertirse en un medio para rendir cuentas a la sociedad a través de los resultados de los alumnos que eran evaluados, con lo que además paulatinamente se pretendió evaluar a los profesores y en general la calidad educativa de nuestro país.

Al reducir las evaluaciones realizadas por ENLACE a números facilitó que pronto estos datos fuesen usados para “publicar rankings escolares, poniendo en entredicho el prestigio social de las instituciones y de los “responsables” de los bajos resultados educativos” (Backhoff, 2014:1272), lo que tuvo un impacto psicológico no sólo en alumnos sino también en sus familias, generando en éstos dudas sobre la calidad de las escuelas y una actitud de competencia en aquellas instituciones que se veían favorecidas por los resultados obtenidos, haciendo de esto un “slogan” para atraer matrícula.

Esto sin duda tuvo sus efectos sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, pues el impacto de los resultados afectó las dinámicas de las instituciones, de acuerdo con Székely (2009) una de las acciones derivadas de la prueba ENLACE fue la identificación de intervenciones personalizadas y focalizadas en cada escuela y, específicamente, en cada una de las aulas, sobre todo de aquellas que obtenían resultados bajos.

Lo anterior generaba tensiones no sólo en profesores, sino también en directivos, supervisores, jefes de enseñanza y departamentos de educación en general por la búsqueda de mejores resultados y el incremento gradual de éstos, incluso mediante la participación en los programas oficiales, como “Vamos por 600 puntos” o el “Programa de Estímulos a la Calidad Docente”.

De ahí que una de las categorías de la encuesta fuese el impacto pedagógico de la prueba, cuyos resultados a continuación se muestran:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Impacto pedagógico de los resultados de la prueba ENLACE | Mis maestros me motivan para que salga bien en ENLACE | Siempre | 256 | 31.8% |
| | Mis maestros hacen ejercicios de reforzamiento | Algunas veces | 221 | 27.5% |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | en aquellas preguntas o temas que la mayoría no contestó | | | |
|--|--|--|--|--|

Estos resultados nos demuestran que los alumnos percibían a través del trabajo de sus profesores el interés de éstos porque obtuvieran buenos resultados en la prueba, pues la mayoría opinó que sus maestros los motivaban para que “salieran bien” en ENLACE (ver tabla 8 y gráfica 7), pero además externaron que algunas veces sus maestros realizaban ejercicios de reforzamiento en las preguntas o temas que la mayoría de alumnos no había logrado contestar (ver tabla 9 y gráfica 8), principalmente previo a la aplicación de la prueba, ya que “enseñar para el examen [fue] una práctica extendida en las escuelas mexicanas y el enfoque desproporcionado en ENLACE [llegó a] convertirse en el plan de estudios nacional, cuando ENLACE sólo [medía] el desempeño de un subconjunto de objetivos de aprendizaje...” (OCDE, 2012:207).

Lo anterior logró tal impacto que, de acuerdo con Padilla (2009) quien realizó un análisis didáctico de la prueba ENLACE, el proceso de enseñanza y aprendizaje se convirtió en una especie de adiestramiento para acreditar, al grado que incluso algunas editoriales crearon guías para “pasar la prueba ENLACE” a raíz de los resultados obtenidos en ella y el interés despertado en docentes, padres de familia, alumnos y la sociedad en general.

Finalmente en cuanto a la encuesta de los alumnos, la última categoría que fue de interés para esta investigación corresponde a las actitudes del alumno ante la evaluación a través de un examen estandarizado como ENLACE, lo cual era de gran relevancia considerando que ellos eran los primeros sujetos de evaluación, de una larga cadena, cuyos resultados pondrían en evidencia a las “buenas” y “malas” escuelas, y la calidad misma de la educación de nivel secundaria.

A continuación se muestran los resultados de esta categoría:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|--|--------------------------|-----------------------|------------|------------|
| Actitudes del alumno ante la evaluación de | Es interesante | De acuerdo | 323 | 40.1% |
| | Estudio mis apuntes para | Algunas veces | 315 | 39.1% |

| | | | | |
|---------------|---|---------------|-----|-------|
| ENLACE | contestar el examen | | | |
| | Investigo por mi cuenta las preguntas que no supe contestar | Algunas veces | 258 | 32.0% |

Como se puede ver, los alumnos estuvieron de acuerdo en considerar que la prueba ENLACE era interesante (ver tabla 10 y gráfica 9) pese a que como ya se dijo anteriormente consideraran que la prueba tenía preguntas que eran difíciles de entender, sin embargo también externaron que sólo algunas veces estudiaban sus apuntes antes de contestar el examen (ver tabla 11 y gráfica 10) o investigaban por su cuenta las preguntas que les habían sido difíciles de contestar (ver tabla 12 y gráfica 11).

Esto permite ver que en general los alumnos mantenían una actitud de disposición ante la evaluación de ENLACE; sin embargo, su preocupación por obtener buenos resultados era mínima pues sabían que éstos no afectaban sus calificaciones, lo cual se pudo corroborar a través de voz de los profesores en la entrevista:

La prueba ENLACE... “Evaluaba el aprovechamiento de los alumnos, el problema es que los alumnos luego no lo toman con la seriedad que deben” (Informante1_ESTJRH).

De ahí que los alumnos sólo ocasionalmente se preocuparan por prepararse personalmente para su aplicación, sobre todo si como parte de las clases de sus profesores existía una preparación previa.

Como ya se ha planteado, para esta investigación era muy importante obtener la opinión no sólo de los alumnos sino también de los profesores de educación secundaria, ya que ambos eran sujetos de evaluación de la prueba ENLACE, por lo que a continuación se presentan los resultados de la encuesta a profesores.

En relación a la categoría: competencias que logran los alumnos, los profesores externaron lo siguiente:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------------------|--------------------------|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Competencias que logran los | Evalúa los conocimientos | De acuerdo | 27 | 56.3% |

| | | | | |
|----------------|---|---------------|----|-------|
| alumnos | más relevantes del currículum | | | |
| | Evalúa actitudes | En desacuerdo | 20 | 41.7% |
| | Evalúa contenidos que el programa no abarca | En desacuerdo | 14 | 29.2% |

Conforme a los resultados obtenidos, los profesores opinaron estar de acuerdo en que la prueba evaluaba los conocimientos más relevantes del currículum (Ver tabla 13 y gráfica 11); sin embargo aunque la mayoría, con un 41.7%, opinó estar en desacuerdo sobre si la prueba evaluaba actitudes, un importante 31.3% se mostró de acuerdo (Ver tabla 14 y gráfica 13), lo que deja entrever que existe un cierto grado de desconocimiento por parte de los profesores sobre los aspectos que evaluaba esta prueba.

Por otra parte los profesores también externaron estar en desacuerdo sobre que la prueba evaluaba contenidos que el programa no abarcaba; sin embargo, un 25% se mostró de acuerdo (Ver tabla 15 y gráfica 14). Es decir, los profesores no tenían total seguridad sobre si aquello que era evaluado con ENLACE formaba parte de la formación que ofrecían a sus alumnos.

En cuanto al impacto psicológico de la evaluación a través de ENLACE, los profesores externaron lo siguiente:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|--|---|---|-------------------|-------------------|
| Impacto psicológico de la prueba ENLACE | La obtención de buenos resultados en ENLACE evidencia mi práctica docente | En desacuerdo | 12 | 25% |
| | | Indeciso, ni de acuerdo, ni en desacuerdo | 12 | 25% |

Como se puede ver, entre las respuestas de los profesores existieron opiniones distintas, ya que un 25% se mostró en desacuerdo al cuestionarlos sobre si la obtención de buenos resultados en ENLACE evidenciaba su práctica y otro 25 % se mostró indeciso (Ver tabla 16 y gráfica15), ya que las condiciones de cada escuela y de cada profesor encuestado eran diversas, por lo que puede afirmarse que la evaluación, con los

resultados de ENLACE, de la práctica de los docentes podía llegar a favorecer a quienes laboraban en escuelas con mejores infraestructuras poniendo en desventaja a quienes laboran en circunstancias más difíciles. Esto es algo que se corroboró a través de la entrevista a un docente de Telesecundarias, que como se dijo en el Capítulo 2 son la modalidad de educación secundaria con menos apoyos e infraestructura, quien externó en cuanto a los resultados de ENLACE:

“Nos ponían en una posición determinada [dentro del ranking] sin tomar en cuenta otros elementos contextuales que era preciso evaluar” (CRM_TSALM).

Además un profesor de Secundarias Técnicas señalaba que dichos resultados “pueden ser confiables si se comparan con los que hace el maestro” (Informante 1_ESTJRH), es decir con la evaluación realizada al interior del aula, sobre todo si los resultados de ENLACE eran considerados como un referente de la “buena” o “mala” práctica del docente.

En relación a esto una profesora entrevistada externó, en cuanto a los resultados de ENLACE:

“Me servían para tener un parámetro de que tanto había alcanzado los aprendizajes esperados, pero a nivel cognitivo, no formativo” (GGHD_ESTJAA).

Haciendo evidente que estaba consciente de que una prueba como ENLACE sólo evaluaba algunos aspectos de la formación de los alumnos, y como ya se ha mencionado de contenidos principalmente factuales, sin embargo esto era algo que se minimizaba cuando se presentaban los rankings, pues ahí lo que contaba era el valor obtenido.

Finalmente, a través de las entrevistas, se corroboró que a los resultados de ENLACE se les ha dado un uso para rendir cuentas a la sociedad, puesto que dichos resultados «Benefician como imagen [a la escuela], es lo que le vendes a la sociedad» (GGHD_ESTJAA). Sin embargo, los profesores también piensan que éstos “no se apegan a la realidad, [pues] muchas veces se utilizan para justificar un presupuesto y [poner] en entre dicho la preparación de los maestros» (Informante 2_ESGRR).

Por tanto se puede afirmar que “los resultados de ENLACE expresan mucho más que la influencia del maestro evaluado, también reflejan el impacto de la familia, el aprendizaje previo del alumno y los recursos de la escuela” (OCDE, 2012:207), además

de que “la evaluación [a través de pruebas estandarizadas como ENLACE] se sigue percibiendo principalmente como un instrumento de rendición de cuentas, para “controlar” y estimar el cumplimiento de la normatividad” (OCDE, 2012:203).

En cuanto al impacto pedagógico de la prueba, como ya se ha mencionado, los profesores modificaron su práctica como consecuencia del grado de influencia que obtuvieron los resultados de la prueba, como instrumento de rendición de cuentas de la calidad educativa ante la sociedad, lo cual se corroboró a través de las respuestas que se muestran a continuación:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|------------------------------|-------------------|-------------------|
| Impacto pedagógico de los resultados de la prueba ENLACE | Uso cuadernillos de las pruebas pasadas para preparar a los alumnos | Algunas veces | 18 | 37.5% |
| | Doy mayor prioridad a los contenidos evaluados en el examen, previo a su aplicación | Pocas veces | 12 | 25% |
| | | Algunas veces | 12 | 25% |
| | | Muchas veces | 12 | 25% |
| | La aplicación de ENLACE ha impactado en la manera de planear mi clase | De acuerdo | 14 | 29.2% |
| | Diseño estrategias de aprendizaje a partir de los resultados de ENLACE | Algunas veces | 15 | 31.3% |
| | | Muchas veces | 15 | 31.3% |
| Realizo acciones encaminadas para que mis alumnos obtengan un buen puntaje en la prueba | Muchas veces | 16 | 33.3% | |
| Los resultados de ENLACE son un diagnóstico de la calidad educativa | En desacuerdo | 14 | 29.2% | |

Con base a los datos puede decirse que los profesores admitieron en su mayoría haber usado algunas veces cuadernillos de las pruebas pasadas (Ver tabla 17 y gráfica 16), incluso dando mayor prioridad a los contenidos evaluados en la prueba, previo a su aplicación (Ver tabla 18 y gráfica 19) externando que ENLACE había sido una prueba que logró impactar en la planeación de sus clases (Ver tabla 19 y gráfica 20) y en el diseño de sus estrategias de enseñanza (Ver tabla 20 y gráfica 21) sobre todo a partir de los resultados obtenidos en la pruebas pasadas, a fin de lograr que sus alumnos obtuvieran un buen puntaje en el prueba (Ver tabla 21 y gráfica 22).

Pese a lo anterior, los profesores se mostraron en desacuerdo al plantearles si los resultados de ENLACE podían ser considerados un diagnóstico de la calidad educativa (Ver tabla 22). Presentando una diferencia mínima entre las medias de sus respuestas, de 3.2500 (Indeciso) entre aquellos que laboraban en el grupo 1: Escuelas con altos resultados y de 2.9167 (En desacuerdo) entre aquellos que laboraban en el grupo 2: Escuelas con bajos resultados (Ver tabla 23 y gráfica 23).

Por lo que fue de gran relevancia obtener a través de la entrevista un panorama de lo que estos personajes consideran una educación de calidad, a lo cual respondieron que es:

- “Aquella que nos proporciona todas las herramientas o instrumentos suficientes para enfrentar la vida diaria” (CRM_TSALM)
- “Que los aprendizajes que tienen los alumnos [en la escuela] los llevaran a cabo en su vida diaria y les sirvieran para tener una mejor condición de vida” (Informante 1_ESTJRH)
- “Aquella que le permite a cada individuo, de acuerdo a sus características propias y a sus capacidades desarrollarse en su ámbito natural” (GGHD_ESTJAA)
- “Aquella que está encaminada al desarrollo del individuo... que se refleje en la vida real, en lo laboral” (Informante 2_ESGRR).

Con base a esto se puede decir que los profesores conceptualizan la calidad de la educación, de acuerdo a la clasificación del Dr. Juan Manuel Escudero, como un producto, derivada del aprendizaje de conocimientos que socialmente han sido aceptados como deseables y legítimos, y que pueden ser medidos de manera objetiva y utilitaria, reduciendo la calidad a la eficacia.

Por tanto, se puede sostener que si bien ENLACE aportó algunos beneficios, como que el maestro atendiera en cierto grado el logro de los alumnos, en particular el de aquellos con bajo desempeño, o una mayor conciencia de la importancia de la lectura de comprensión como una herramienta para una mejor resolución de la prueba. Sin embargo, sus efectos no deseados también fueron visibles en el sistema educativo mexicano.

Enseñar para la prueba se convirtió en una práctica pedagógica muy extendida. Los directores de escuela, maestros y alumnos consideraron que practicar las evaluaciones estandarizadas era la mejor estrategia para mejorar el desempeño. Al respecto los profesores en la entrevista señalaron:

Se “alteraba lo que debíamos enseñar en cada una de las asignaturas que se evaluaba” (CRM_TSALM) y se “limitó el conocimiento que debemos impartir” (Informante 2_ESGRR).

Es decir, se descuidaban importantes objetivos educativos que no eran evaluados en ENLACE; y como las pruebas estandarizadas cubrían un rango limitado de competencias y habilidades curriculares, enseñar para la prueba limitó las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

De acuerdo con los resultados de la encuesta y de las entrevistas, los docentes percibieron que la prueba ENLACE contribuyó a cambiar o modificar la manera de evaluar los aprendizajes de los estudiantes, pues los maestros debían apegarse a un diseño de exámenes más prácticos, similares al formato de ENLACE, de manera que los alumnos se habituaran con el tipo de preguntas y no tuvieran problemas al momento de ser evaluados, para lo cual incluso participaban en cursos de diseño de reactivos.

Lo anterior se ha denominado como “Evaluación en práctica” ya que el efecto de este tipo de pruebas consideradas de alto impacto ha logrado que la labor docente se concentre en lograr que sus alumnos acrediten dichas pruebas, haciendo que sus estrategias, recursos y métodos de enseñanza giren en torno a ello.

Por otra parte, en cuanto a la categoría: actitudes del docente ante la evaluación de lo que fue ENLACE, opinaron:

| Categoría | Pregunta | Respuesta mayoritaria | Frecuencia | Porcentaje |
|---|--|----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Actitudes del docente ante la evaluación de ENLACE | Me intereso por conocer los resultados de ENLACE | Siempre | 17 | 35.4 |

La mayoría de los profesores señaló haber sentido interés por conocer los resultados de la prueba (Ver tabla 24 y gráfica24), sobre todo porque éstos significaban el ingreso, promoción o bien deserción de una programa de estímulos docentes: Carrera magisterial, donde “la calificación de los alumnos fue, en principio, de 20% [en 2008] y en 2011 aumentó a 50%”(Backhoff, 2014:1272).

APORTACIONES AL CAMPO DE ESTUDIO DE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Como se ha señalado en la actualidad nuestra sociedad está inserta en las dinámicas globales y el campo educativo no está ajeno a esto, lo cual ha provocado una reestructuración de sus ejes y de las políticas que lo entretejen y le dan rumbo a su actuar, insertando conceptos como evaluación, al margen de un contexto donde el neoliberalismo y la lógica mercantil imperan y otorgan una posición distinta en la sociedad a la calidad, lo eficiente y lo eficaz, imponiendo desafíos y exigencias de desempeño a la educación y a los actores que en ella están inmersos y que permean las dinámicas de lo micro y lo macro de la educación.

Como se ha planteado a lo largo de la investigación el concepto de evaluación no surgió del campo pedagógico, sino que fue adoptado desde el área administrativa y gestado en el contexto estadounidense a finales del siglo XIX y principios del XX, enmarcado dentro de una visión pragmática, y tal pareciera que éste se ha instaurado con fuerza y se ha venido legitimado como la ruta para mejorar el desempeño de los sistemas educativos en aras de mejorar la calidad educativa, pese a ésta misma también tuvo un origen fuera del contexto educativo caracterizada por ser multifactorial, socialmente cambiante y la fecha reducida a términos de eficacia y eficiencia .

Por esta razón, y debido a la falta de debate pedagógico sobre la evaluación, ésta ha adquirido diversas posturas que producen distintos efectos en la vida de los sujetos y de las instituciones educativas. Si bien, pudiera decirse que la evaluación ha traído consigo algunos beneficios, dada la importancia que ésta ha obtenido al ser vinculada con beneficios materiales (recursos económicos) y simbólicos (prestigio y reconocimiento), por otra parte se ha generado un conjunto de creencias y prácticas que resultan peligrosas para el desarrollo y la mejora de la calidad de la educación.

Se sabe que la década de los noventa fue un parteaguas en el ámbito de la educación pública en México, porque fue en este periodo cuando la evaluación se insertó y dio lugar al surgimiento de una gran parte de los organismos, agentes y programas, lo cual no significa que antes de esta época no se hiciera evaluación, si no que fue en este momento cuando emergió lo que se ha sido llamado el “Estado evaluador” valiéndose del

Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari. Para este momento la política de evaluación había comenzado con un gran ímpetu; primero en la educación superior, después en la media superior y por último en la educación básica.

Como consecuencia de lo anterior, “la apertura económica determinó que también México comenzara a abrirse hacia otros horizontes, uno de ellos fue participar en exámenes internacionales y permitir que extranjeros evaluaran el desempeño de la educación mexicana” (Ornelas, 2008:225) de ahí nuestra participación en los exámenes de PISA, que ha implementado la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).

Desde el periodo antes mencionado y hasta la fecha, la evaluación ha ido infiltrándose en los diversos rubros de nuestras vidas, con la fuerza suficiente para permear todos los niveles educativos, llegando a abarcar hoy en día prácticamente todos los ámbitos del sistema educativo. Esta tarea inició con la convicción, tanto por parte de las autoridades educativas, de que la evaluación sería el elemento que conduciría a lograr, casi inevitablemente, la calidad de la educación, haciendo al sistema más eficiente y transparente.

Prácticamente hace tres décadas que se han venido haciendo evaluaciones en nuestro país y el camino recorrido ha sido complejo, con avances y retrocesos.

La evaluación se ha convertido en un proceso multidimensional, complejo y polémico pues tiene muchas caras lo cual ha dificultado para el campo pedagógico el caracterizarla sin caer en aspectos sólo cuantitativos y pragmáticos y más aún, dar respuesta a preguntas centrales como ¿evaluar, para qué? o bien ¿a quién o quienes se debe evaluar? Y ¿bajo qué criterios?

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, que ha sido uno de los elementos más antiguos y presentes en las instituciones escolares, incluso ha llegado a ser considerada esencial dentro del sistema educativo mexicano.

Se ha venido efectuando de maneras muy diversas, bajo diferentes enfoques y a fin de lograr distintos objetivos.

En nuestro país, la evaluación de los alumnos ha sido una tarea encomendada a los profesores y generalmente ésta se había pretendido hacer en forma individual a cada alumno; sin embargo, con los cambios generados por las políticas de evaluación que asumió el Estado se dio lugar a la aplicación de procedimientos sistemáticos para evaluar a grandes números de estudiantes, lo cual hasta la década de los noventa no había sido usual, aunque si bien desde los años sesenta comenzaron a aplicarse pruebas en gran escala para el ingreso a la UNAM, o bien pruebas de aprendizaje a muestras nacionales de niños de primaria desde los años setenta por parte de la SEP (Secretaría de Educación Pública) éstas habían carecido de cuidados técnicos para asegurar la equivalencia (Martínez Rizo,1996) de manera que éstas eran un caso particular.

Desafortunadamente se pensó que este intento por medir o, de alguna manera, apreciar el valor o mérito de otros y evaluar los resultados de su educación, o estimar sus posibilidades o potencial garantizaría con toda certeza mejorar la educación y alcanzar mayores niveles de calidad, como si fuese un producto más del mercado.

Lo anterior soslayó que este tipo de pruebas masivas y estandarizadas sólo pueden ayudar a resolver unos cuantos problemas que suscitan perplejidad, pero deben ser consideradas solamente como un elemento adicional para llevar a cabo una evaluación con propósitos formativos. Poner demasiado énfasis en los puntajes obtenidos en las pruebas es tan peligroso como dejar de evaluar cualquier puntaje o rango, junto con otras medidas y estimaciones a las que complementa. (Brigham et al., 1926)

Una idea bastante equivocada, pero muy generalizada ha sido pensar que por el simple hecho de hacer un gran número evaluaciones, automáticamente los alumnos van a mejorar su aprendizaje y desempeño, coadyuvando de este modo a elevar su rendimiento académico lo cual sin duda es un error, puesto que la evaluación por sí misma no es capaz de mejorar la educación, aunque correctamente entendida y practicada, puede convertirse en una poderosa herramienta que contribuya a elevar la calidad educativa.

Con respecto a lo anterior, Santos Guerra (1996:19) menciona que “la escuela es el lugar donde más se evalúa pero donde menos se cambia”, con lo cual hace una crítica a este afán desmedido y hasta esquizofrénico por evaluarlo todo. En esa misma línea de pensamiento y ya en el contexto mexicano, el Dr. Ángel Díaz Barriga afirma que:

“...la evaluación se ha convertido en un acto compulsivo en el sistema educativo, casi podríamos afirmar que se evalúa para evaluar, se evalúa para mostrar indicadores; las prácticas y los procesos educativos sencillamente no son contemplados en la tarea de evaluación. Estos rasgos le dan una identidad a la evaluación que se realiza en el medio nacional, a diferencia de la que se hace en otras partes del mundo” (Díaz Barriga, 2008: 32)

Sin duda no se trata de hacer mayor número de evaluaciones, ni siquiera de diseñarlas correctamente, sino de tener claro el para qué de las evaluaciones que hacemos y qué valores son los que se están promoviendo con ellas ya que en el caso de una evaluación estandarizada como lo fue ENLACE, cuyos resultados terminaron cumpliendo una función de rendición de cuentas más que darles un uso pedagógico, queda claro que se promovía la competencia y la simulación que lejos de mejorar la calidad de la educación sólo generó tensiones y distorsiones en la práctica de los docentes.

Por tanto, en el caso de la evaluación del aprendizaje, los docentes tendríamos que preguntarnos al servicio de quién está la evaluación que practicamos, quién debiera beneficiarse de esas evaluaciones e inclusive dónde está puesto nuestro compromiso y ética profesional.

A la fecha, la aplicación de pruebas estandarizadas para evaluar a los alumnos, internacionales como PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y nacionales como EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) o bien lo que fue ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares), siendo esta última la única prueba censal, ha implicado una serie de problemáticas desde económicas, por el gasto que han representado para el pueblo mexicano, hasta de corte pedagógico por los escasos beneficios que han traído y sus muchos efectos sobre la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es importante hacer énfasis en que evaluaciones de tal magnitud son inútiles, si no se traducen en cambios que mejoren la educación del país.

Por otra parte no se puede dejar de lado que las tradicionales prácticas de evaluación suelen ser parte de un sistema educativo inequitativo, que hunde en el desánimo a los que son evidenciados en su fracaso, olvidando que el punto de partida es distinto para cada aprendiz y que en consecuencia no se puede esperar que el punto de

llegada sea el mismo, lo cual es algo que pretenden este tipo de evaluaciones con pruebas estandarizadas, “evaluar igual a quienes son diferentes” (Silva, 2007).

La educación en nuestro país está plagada de ejemplos de prácticas escolares estandarizadas que cierran la puerta a la diversidad, lo que Tiburcio Moreno señala como la diversidad siempre al margen, y marginada. (Moreno, 2010). Olvidando que para lograr evaluar la calidad educativa es necesario considerar varios factores como lo son la relevancia, la pertinencia, la eficacia y la eficiencia, atendiendo a las particularidades de cada escuela a fin de que la evaluación no se limite a términos numéricos y realmente aporte rutas de mejora para el sistema educativo en general y para la escuela en particular.

De no ser así, continuaremos encontrando en la evaluación, sobre todo mediante pruebas estandarizadas, un claro ejemplo de esta política que homogeniza realidades tan separadas. Las pruebas nacionales estandarizadas que se aplican actualmente, por su propia naturaleza y diseño, no pueden reconocer la diversidad de las poblaciones escolares a las que se les suministran, aunque la información que brindan y las decisiones que se toman a partir de estos datos, sí que están afectando de manera significativa la actuación de los centros escolares, y la vida presente y futura de los sujetos evaluados.

Sumado a lo anterior la evaluación ha adquirido diversos usos, el mejor de ellos sin duda, y desde la perspectiva de Juan Manuel Álvarez (2001) para conocer a fin de mejorar y en el polo opuesto para fomentar, por un lado, la exclusión y, por el otro, lo que Mario Rueda (2011) ha llamado Evaluación para controlar, no sólo a los alumnos, sino a todo un sistema educativo, empleándola con un carácter punitivo, lo que sin duda ha tenido serios efectos, pues a partir de los resultados de la evaluación, como son los puntajes de PISA o ENLACE se establecen rankings y según la posición que se obtenga en dicha clasificación, ya sea como escuela o como país, se generan incentivos o bien castigos a los sujetos evaluados, ya sea de orden económico o de reconocimiento.

El tipo de evaluación anterior tiene como eje central al alumnado, sobre el cual recae no sólo el peso de sus propias evaluaciones (reducidas a calificaciones) en las diferentes asignaturas académicas, sino que incluso los profesores, las escuelas y el sistema educativo en general, se valoran, ya sea directa o indirectamente, por ese

parámetro llamado índice de éxito o fracaso escolar, entendido como las puntuaciones obtenidas en los exámenes estandarizados por parte de los alumnos.

Esto sin duda ha permeado las dinámicas del aula pues es común que el profesorado emplee la evaluación en el aula para la selección, la clasificación, o bien para la certificación de los alumnos y si bien éstas son algunas de las funciones sociales de la evaluación, al enfatizarlas dan un giro al proceso de enseñanza-aprendizaje centrándolo en la evaluación y en los mecanismos para acreditarla, por lo que inevitablemente se descuidan las funciones pedagógicas que la evaluación posee al ser formativa, retroalimentadora y motivadora, limitando aún más la posibilidad de generar en el alumno aprendizajes significativos, y no sólo obtener un puntaje de acreditación.

El tipo de evaluación anterior fomenta el individualismo al estimular la competencia entre los alumnos para la obtención de buenos resultados, carece de criterios de evaluación claros, emite informes deficientes, al sólo limitarse a un aspecto cuantitativo y satisfacer necesidades de información del sistema burocrático-administrativo, antes que de los alumnos y los profesores; o bien genera prácticas que refuerzan esquemas de simulación, lo cual fue un resultado de esta investigación, y que ocurre no sólo en alumnos sino también a docentes, sobre todo si a partir de los resultados de los alumnos se reparten incentivos económicos.

“Un claro desafío para el sistema educativo mexicano es encontrar formas eficaces de informar sobre la calidad de la educación...” (OCDE, 2012:209). Puesto que al sólo limitarlo a lo cuantitativo se corre el riesgo de realizar una interpretación simplista de lo que significa la “calidad” de la escuela, descontextualizándola sin considerar sus circunstancias particulares, cosa que había venido realizando ENLACE, con la comparación de los resultados de los alumnos, lo que favoreció que los medios de comunicación publicaran clasificaciones (rankings) distorsionando la visión que se tenía de la calidad de cada escuela.

Puesto que en la actualidad la difusión de los resultados de la evaluación del aprendizaje, donde han jugado un papel importante los medios de comunicación, que lejos de retroalimentar han venido a mermar la confianza y la moral de las escuelas, dañando la imagen y la autoestima de los alumnos y los profesores, con lo que se

discrimina a los grupos desfavorecidos y se perpetúan las diferencias entre escuelas e individuos.

Entonces ¿cómo garantizar el carácter formativo de la evaluación una vez que se hacen públicos los resultados? Sin duda esto es un tema pendiente, puesto que en la práctica es común que los resultados de la evaluación del aprendizaje no se empleen como diagnósticos sino de una manera sensacionalista, sin generar cambios tendientes a la mejora de la educación y por el contrario descalificando cada vez más y con mayor fuerza la educación pública.

Así, la evaluación se desgasta y pierde ante los ojos de la sociedad cualquier posibilidad de ser considerada como un mecanismo para la mejora, perdiendo credibilidad. Por otra parte, no podemos dejar de lado que los resultados de la evaluación de las pruebas estandarizadas también suelen justificar ciertas políticas o programas que responden a los intereses particulares de grupos dominantes, cualesquiera que éstos sean.

Finalmente la evaluación también se ha empleado para guardar las apariencias y decir que todo marcha bien, cuando en realidad no es así, a fin de salir bien librado del juicio y la señalización.

Situados en el contexto del aula, vemos cómo los alumnos ante una situación de evaluación emplean estrategias diversas para aparentar que han logrado los aprendizajes esperados que marca el programa educativo, aunque para ello tengan que cometer actos de corrupción o mentir, lo más importante es salir triunfantes de la evaluación. Lo más grave es que no se limita a alumnos, sino que también ocurre con profesores, que han desarrollado sus estrategias simuladoras, por ejemplo, sabemos de maestros que piden a sus alumnos con bajo rendimiento que no asistan a clases el día que se va a aplicar a su grupo el examen de conocimientos, cuyos resultados se tomarán en cuenta como parte de la evaluación docente, sólo para evitar un bajo puntaje en la evaluación.

En síntesis, el enfoque que han adquirido las pruebas estandarizadas así como el uso que se le ha dado a los resultados que éstas arrojan, dista mucho de ser una evaluación que realmente permita tener un panorama global de las problemáticas que enfrenta la educación, son sólo la punta del iceberg y sin embargo, bajo la dinámica de las

políticas de evaluación adoptadas en los noventa y vigentes a la fecha, siguen constituyéndose como un referente para la toma de decisiones, alentando prácticas de simulación, desvirtuando la función formativa de la evaluación, prácticas educativas fuera de contexto de una educación integral y la devaluación de sujetos e instituciones, en este caso los docentes y la escuela pública.

¿Qué resta ante esa problemática? Una estrategia podría ser la reducción del alto impacto del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (PLANEA) que de acuerdo a lo dicho por el INEE sustituirá a la prueba ENLACE, prueba cuyo “propósito es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes básicos, esenciales, que se aplicará a sexto de primaria, tercero de secundaria y tercero de bachillerato, solo en los grados terminales. No se evalúa todo el curriculum, se buscan aprendizajes clave, formación de habilidades sustantivas básicas, así como algunas habilidades socio-afectivas” (Bracho, 2015: s/p).

Otra posibilidad es rediseñar los objetivos de [lo que fue] ENLACE, incluyendo un regreso a su razón original como herramienta puramente diagnóstica y formativa para la evaluación de los alumnos (OCDE, 2014). Elemento que toma en cuenta PLANEA, pues el INEE asegura que los resultados de las pruebas no se usarán para evaluar el desempeño del maestro, sino que “la unidad de análisis no es el niño o el grupo, ni el maestro, es la escuela, lo que produce la escuela” (Bracho, 2015: s/p).

Otra opción es asignar a este objetivo original algún papel en el sistema de evaluación para determinar si se logran o no los objetivos de aprendizaje de los alumnos en las materias reguladas por lo que fue ENLACE, a nivel nacional.

Si se mantiene el objetivo del uso de pruebas como ENLACE para la rendición de cuentas de las escuelas y la evaluación docente entonces lo imperativo sería el desarrollo de modelos de valor agregado que capturen el impacto real de las distintas escuelas y reduzcan considerablemente el peso de los resultados de la prueba en la evaluación docente.

Otra estrategia es transformar pruebas censales como ENLACE en una herramienta para la evaluación externa sumativa de los alumnos, es decir, en un sistema de exámenes externos. Esto implicaría ampliar la gama de objetivos de aprendizaje de los

alumnos evaluados, mediante la inclusión de más temas y variedad en las tareas asignadas. También tendría consecuencias para los alumnos por ejemplo, que fuera parte de la calificación final o un mecanismo de certificación al final de las etapas clave de la educación.

CONCLUSIONES

En la actualidad, ante los cambios de orden mundial, ha sido necesario cuestionarse qué es la evaluación y la calidad educativa, así como los mecanismos que se han venido empleando para evaluar dicha calidad, al margen de un contexto donde el neoliberalismo y la lógica mercantil imperan y la han reducido a lo eficiente y lo eficaz, imponiendo desafíos y exigencias de desempeño a la educación y a los actores que en ella están inmersos.

Como se ha planteado a lo largo de la investigación el concepto de evaluación en nuestro país no tuvo un origen dentro del campo pedagógico, sino que fue adoptado del área administrativa dentro de una visión pragmática, sin embargo resulta necesario hacer un esfuerzo por conceptualizarlo, a partir de los referentes teóricos, como un proceso sistemático, que permite determinar el grado de logro de los objetivos propuestos y emitir juicios de valor para la toma de decisiones tendientes a elevar la calidad educativa.

Agregando además que la calidad, como término, fue insertada del ámbito empresarial al contexto educativo, caracterizada por ser multifactorial, socialmente cambiante y la fecha reducida a términos de eficacia y eficiencia, lo que no quiere decir que se limite a esto, pues con base a la investigación se puede afirmar que para evaluar la calidad educativa de una institución educativa es necesario tener una perspectiva mucho más amplia donde se tome en cuenta no sólo el rendimiento a través de la eficacia o la eficiencia, sino también la relevancia, la pertinencia y la equidad.

Lo anterior es de vital importancia, sobre todo porque en nuestro país se ha pretendido desde la década de los 90's utilizar la evaluación como un medio para mejorar la calidad de la educación, empleando como herramienta las pruebas estandarizadas, entre ellas PISA, promovida por la OCDE, o bien EXCALE y ENLACE, pruebas diseñadas dentro de nuestro país, la primera por el INEE y la segunda por la SEP, sin embargo este tipo de evaluación, si bien ha traído consigo algunos beneficios, dada la importancia que éstas ha obtenido al ser vinculadas con beneficios materiales (recursos económicos) y simbólicos (prestigio y reconocimiento), por otra parte han generado prácticas que han desvirtuado su objetivo original, principalmente en el caso de ENLACE, que en un principio tuvo fines de diagnóstico y mejora de la calidad de la educación, pero

terminó empleándose como un instrumento de redición de cuentas, cuyos resultados numéricos ponían en evidencia a las instituciones y las clasificaban en “buenas” y “malas”.

Desafortunadamente al realizar este tipo de evaluaciones, que descontextualizaban la heterogénea realidad de cada escuela y se limitaba a ofrecer resultados cuantitativos, lo que generó que esos datos fueran usados para generar “rankings”, que en consecuencia fueron usados por la sociedad para acreditar o desacreditar a las instituciones y a los sujetos, apoyando una lógica de mercado donde educación era una mercancía, soslayando que este tipo de pruebas masivas y estandarizadas sólo pueden ayudar a resolver unos cuantos problemas que suscitan perplejidad, pero deben ser consideradas solamente como un elemento adicional para llevar a cabo una evaluación con propósitos formativos.

Poner demasiado énfasis en los puntajes obtenidos en las pruebas facilita un mal uso de dicha evaluación, de lo cual es algo que se pudo entrever, si no en su totalidad si de manera significativa, gracias a los datos obtenidos a través de las encuestas y entrevistas realizadas corroborando totalmente que la ENLACE tuvo un impacto sobre las prácticas educativas de nivel secundaria. Algo que cabe destacar es que a través del análisis de los datos se rechazó el supuesto de que tanto alumnos como profesores de los grupos 1 (escuelas con altos resultados) y 2 (escuelas con bajos resultados) tendrían opiniones distintas de lo que fue la prueba ENLACE, corroborando que el impacto de esta prueba fue similar sobre alumnos y profesores, independientemente de sus resultados.

La enseñanza y la evaluación del aprendizaje en las escuelas secundarias cada vez se están acotando más para cumplir con los parámetros que le son impuestos a este nivel educativo a fin de obtener “resultados deseables” a costa de “efectos no esperados” generando lo que se ha denominado como “evaluación en práctica” al centralizar el proceso de enseñanza aprendizaje en la resolución de pruebas, descuidando importantes objetivos educativos que no son evaluados a través de éstas y que nos hacen cuestionarnos sobre la pertinencia de este tipo de evaluaciones y del uso que se le ha dado a sus resultados, sobre todo para la toma de decisiones en política educativa.

Finalmente debe señalarse que, si bien, la prueba ENLACE fue suspendida, nos deja, además de sus efectos no deseados, la posibilidad de lograr corregir los errores cometidos a través del análisis de los mismos, a fin de generar propuestas que permitan

abrir nuevas rutas para lograr realizar una evaluación formativa y que retroalimente a los sujetos evaluados, dígase alumnos, profesores o el sistema educativo en su totalidad a fin de utilizarla como un verdadero medio que posibilite la mejora de la calidad educativa.

Sobre todo considerando que a la fecha la calidad de la educación no se ha visto mejorada, como una consecuencia de las evaluaciones estandarizadas, sino que por el contrario se ha reducido a niveles, estándares y números sin considerar la diversidad de contextos, es decir, los espacios físicos, los entornos sociales, económicos, políticos o simbólicos, y la particularidad que caracterizan, no sólo cada nivel educativo sino cada escuela. Sin embargo, esta búsqueda por evaluar la calidad de nuestra educación seguirá formando parte del quehacer educativo, con las pruebas internacionales (PISA) y las nuevas formas de evaluación que surgen en nuestro país (PLANEA) y que mientras se mantengan evaluaciones estandarizadas que cumplen con una función de rendición de cuentas y no pedagógica, cuyos resultados se limiten a lo cuantitativo y se usen como un indicador para la toma de decisiones, se seguirá corrompiendo y distorsionando el proceso de evaluación de las mismas, contribuyendo a perpetuar una visión homogénea de la calidad educativa y una evaluación que hasta el momento ha responsabilizado a la escuela, y a la educación que ofrece, como la responsable de los males sociales, obturando el análisis que permita tener una visión de la sociedad que se está construyendo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, Inés (1993) La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*. Año XXXVII, N° 116, III
- Ahman, S. J. y Cook, M. D. (1967). Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measurement. Boston, Ma.: Allyn and Bacon
- Álvarez, Juan Manuel (2001) Evaluar para conocer, examinar para excluir, Madrid: Morata
- ANUIES (1984), La evaluación de la educación superior en México, Culiacán, Sin., p. 22.
- Audesirk, Teresa, et.al. (2003) Biología. La vida en la Tierra, México: Prentice-Hall, 6ª ed.
- Backhoff, E. y Contreras-Roldán (2014) Tendencias en el aprendizaje de la educación en México: una comparación entre ENLACE, EXCALE y PISA, *Revista Nexos*.
- Backhoff, Eduardo y Sofía Contreras Roldan (2014) "Corrupción de la medida" e inflación de los resultados de ENLACE, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19, Núm.63, pp 1267-1283.
- Bloom, B. S., Engelhaut, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives Handbook I; Cognitive domain. New York: Davis, McKay.
- Bloom, B.S., Hastings, T. y Madaus G. (1975). Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Troquel
- Bolaños Martínez, Raúl (1998), La calidad de la educación para el siglo XXI, *Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, México, Núm. 53
- Bondarenko, Natalia (2007) Acerca de las definiciones de la calidad de la educación, *Educere*, Vol. 11, núm. 39, octubre-diciembre, Universidad de los Andes: Venezuela
- Bracho, Teresa (2009) Innovación en la Política Educativa. Escuelas de calidad, México: FLACSO.
- Cabrera, F. (1986). Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Campbell, D.T. (1975) Assessing the impact of planned social change, en G. Lyons (ed.) *Social research and public policies: The Darmouth/OECD Conference*, Hanover: Dartmouth College. The public Affairs Center (pp.3-45).
- Cárdenas, S. (2010) Separados y desiguales: Las escuelas de doble turno en México, Documento de trabajo No.244 del CIDE, México.
- Carreño, H. F. (1977). Enfoques y principios teóricos de la evaluación. Mexico: Trillas.
- Casanova, María (1995) Manual de evaluación educativa, Madrid: La Muralla

- Coll, César y Elena Martín (1996) La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto, *Revisita Signos. Teoría y práctica de la educación*, Abril-Junio Pág. 42-54.
- Coll, César y María José Rochero (1990) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación*, Madrid: Alianza psicología.
- Cronbach, L. J. (1963). *Course improvement through evaluation. Teachers College Record*, 64, 672-683.
- Crosby Philip, (1979) *Quality is Free*, New York: Mc Graw Hill
- Delannoy, Françoise (1998) *Reformas en Gestión Educacional en los 90's*, LCSHD Paper Series No. 21 Septiembre, Banco Mundial.
- Deming, W. Edwards (1989) *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*, Madrid: Ediciones Díaz de Santos
- Díaz Barriga, Ángel (2004) *La evaluación educativa. Los retos de una disciplina y las prácticas que genera en Ordorika Imanol (Coord.) "La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior"*, México: Miguel Ángel Porrúa
- Díaz Barriga, Ángel (2008), "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en A. Díaz Barriga, C. Barrón y F. Díaz Barriga (coords.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, ISSUE-UNAM, pp. 21-38.
- Díaz-Barriga, Frida. (2001): "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(13), pp. 525-554.
- Dobles, María Cecilia (1996). *Acreditación en educación superior: orígenes, prácticas actuales, perspectivas*. En *Memoria Foro Taller Internacional sobre Tendencias Actuales en la Medición y Evaluación Educativa*. Compiladora Leda Badilla. Universidad de Costa Rica.
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979) *Learning Style Inventory (LSI) for Students in grades 3-12*. Lawrence, Kansas 66044:Price Systems, Box 3067
- Ebel, R. L. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Edwards, Verónica (1991): *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile, UNESCO / OLREAC.
- Escudero, Juan Manuel. (2003). *La calidad de la educación: controversias y retos para la Educación Pública*. *Revista Educación Siglo XXI*, Vol. 20-21.

- Feigenbaum Armand V. (1994) Control total de la calidad, México: Compañía Editorial Continental
- Fernández Ballesteros, R. (1981). Perspectivas históricas de la evaluación conductual en R. Fernández, y J.A.I Carrobles. (Ed.), *Evaluación conductual*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Ferrández, A. (1993). Diseño y proceso de la evaluación de adultos.
- Ferrández; J. peiró y J.M. Puente (Coord.). La evaluación en la educación de personas adultas, Madrid: Diagrama
- Fundación Este País e INEE (2005) Las telesecundarias mexicanas: un recorrido sin atajos, México: INEE
- García, Pérez Francisco F. (2000) Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales N° 207, Universidad de Barcelona
- Garduño, León Rafael (1999) Hacia un modelo de la evaluación de la calidad de instituciones de educación superior, Revista Iberoamericana, Septiembre – Diciembre, Núm. 21.
- Garza, Eduardo (2004) La evaluación educativa, Revista de investigación educativa, Octubre-Diciembre, año/vol. IX, número 023, COMIE, México, pp. 807-816.
- Giné, Núria y Arthur Parcerisa (2000) Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica, Barcelona: Graó.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer Press.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologists*, 18, 519-521.
- Glazman, Raquel (2001) Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria, México: Paidós educador.
- González, L., y Ayarza, Hernán (1997): Calidad, evaluación institucional y acreditación en la educación superior en la región Latinoamericana y del Caribe. Caracas, Ediciones CRESALC/UNESCO.
- Gronlund, Norman E. (1985). *Measurement and Evaluation in Teaching – Fifth*, New York: Macmillan
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publis-hers.

Hambleton, R. K. (2003). Criterion-Referenced Testing: Methods and Procedures, en Fernández-Ballesteros, R. (Dir.), *Encyclopedia of Psychological Assessment*, (pp. 280-283). London: SAGE.

Hegel, G. W.F (1968) *Ciencia de la lógica.*, Buenos Aires: Solar.

HEMEROGRAFIA

Hernández, Pedro. (1998). *Diseñar y Enseñar*. Madrid: NARCEA.

Hunt, D.E. (1979) Learning Styles and students needs: An introduction to conceptual level, en *Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*. Reston, Virginia: NASSP

Husén, Torsen (1986) "Las estrategias de la innovación en material de educación". Hacia la innovación en Antologías UPN. En antología UPN plan 94.

INEE (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. México.

INEE (2012) ¿Qué es la calidad educativa? Los temas de la evaluación, México, Colección de folletos, núm. 3.

INEE (2013) México en PISA 2012. México: INEE.

INEE (2013) *Panorama Educativo de México 2013*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.

INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013*. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. México: INEE.

INNE (2007) *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*, México: INEE

Ishikawa Kaoru (1985) ¿Qué es control total de la calidad? – La modalidad japonesa, Barcelona: Prentice Hall

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personnel evaluation standards*. Newbury Park, CA.: Sage.

Kant, Immanuel (2006) *Crítica de la razón pura*, Traducido por Pedro Rivas México: Taurus

Keefe, J.W. (1982) *Profiling and Utilizing Learning Style*, Reston, Virginia: NASSP.

Lafourcade, P.D. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.

Lane, S. y Glaser, R. (1996). Assessment in the service of learning. En E. De Corte y F. E. Weinert (eds.), *International Encyclopedia of Developmental and Instructional Psychology* (pp. 805-808). New York: Pergamon

- Latapí Sarré, P. (1994). La desigualdad educativa en México. En *Igualdad desigualdad y equidad en España y México*, (pp. 199-224). México: Instituto de Cooperación Iberoamericana y El Colegio de México.
- Ley de Instrucción Pública (27 de diciembre de 1865) en *Colección de leyes, decretos y reglamentos que interinamente forman el sistema público, administrativo y judicial del Imperio, México*, Imprenta de A. y Escalante, 1865-1866, Tomo VIII.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación Educativa*, Madrid: Alianza Editorial.
- Macdonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: trends and implications*, 125-136. London: McMillan.
- Mager, R. F. (1962). *Preparing instructional objective*. Palo Alto, CA.: Fearon.
- Mager, R. F. (1973). *Análisis de metas*. México: Trillas.
- Mager, R. F. (1975). *Análisis de metas*. México: Trillas
- Marchesi, A. y Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editoria
- Martínez, Mediano C. (1996) *Evaluación de programas educativos. Investigación educativa. Modelos de evaluación de programas*, Madrid, UNED
- Martínez, Rizo Felipe (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. Aguascalientes. UAA-IEA.
- Mateo, J. (2000) *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Barcelona, ICE-Horsori.
- Mateo, J. y otros (1993). *La evaluación en el aula universitaria*. Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Meneses, E. (1986) *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México, Centro de Estudios educativos.
- Moreno, Tiburcio, (2010), "Lo bueno, lo malo y lo feo: las muchas caras de la evaluación", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.2,
- Muñoz-Repiso Izaguirre, et al. (2010). *Calidad en la educación y eficacia de la escuela: Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: CIDE.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill
- OCDE (2001) *Schooling for tomorrow: Trends and scenarios*. Paris: CERI- OECD.
- OCDE (2012) *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*, México: OCDE-INEE.

- OCDE (2014) Revisión de la OCDE sobre la Evaluación en Educación: México 2012, México: SEP-INEE.
- Ornelas, Carlos (2008), Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, México, Siglo XXI
- Padilla, R. (2009). La prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá que una política de calidad para la educación básica. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.
- Pérez Gómez, A.I. (1992c) Enseñanza para la comprensión, en GIMENO, J. y PÉREZ, A.I. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Pérez, Carbonell A. (2000) Proyecto Docente presentado en el concurso ordinario para la plaza de profesor titular del área de Métodos de Investigación y diagnóstico en Educación (Metodología de la investigación educativa) Universidad del valencia.
- Piaget, J. e Inhelder B. (1985) El pensamiento del adolescente, en De la lógica del niño a la lógica del adolescente, Barcelona: Paidós
- Planchard, E. (1960). La investigación pedagógica. Madrid: Ediciones Fas.
- Quesada, Castillo Rocío (1998) Conceptos Básicos de la evaluación del aprendizaje, en Revista Perfiles Educativos, No. 41-42, Julio-Diciembre, pp 48-51.
- Rama, Germán. (1989). Cambio social, educación y crisis en América Latina. Análisis, No. 49-50, enero-diciembre.
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conception of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472- 482
- Resnick, L. B. y Resnick, D. P. (1992). Assessing the thinking curriculum: New tolls for educational reform. En B. Gifford y M. O'Connor (eds.), *Changing Assessment: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction* (pp. 37-75). London: Kluwer Academic Publishers.
- Rodríguez, T. y otros (1995). Evaluación de los aprendizajes. Aula Abierta Monografías 25. Oviedo: ICE-Universidad de Oviedo.
- Romay, María de la Luz. (1994). Alternativas metodológicas para evaluar la calidad de programas en educación superior. *Revista de la educación superior*, XXIII
- Rueda, Mario (2011) La valoración del desempeño docente en las universidades en Rueda, M. (2011) ¿Evaluar para controlar o para mejorar?, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Rueda, Mario (Coord.) (2012) La evaluación educativa: análisis de sus prácticas, México: S.A. Ediciones Díaz de Santos

- Ruíz, Cuellar G. (2007) Docentes, infraestructura y equipamiento de las escuelas en La calidad de la educación básica en México 2006, México: INEE.
- Salvador, L. (1992). Proyecto docente., Universidad de Cantabria.
- Santos Guerra Miguel A. (1996), Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos y profesores, centros educativos y materiales didácticos, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.
- Schmelkes, Sylvia. (1995). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México:SEP.
- Scriven, Michael (1967) The methodology of evaluation en Tyler, R., Gagne, R. y Scriven, M. "Perspectives of curriculum evaluation AERA Monograph Series on Curriculum núm. 1, Chicago: Rand McNally
- SEP (2011) Plan de estudios 2011. Educación Básica, México
- Silva, César (2007) "Evaluación y burocracia: medir igual a los diferentes", en Revista de la Educación Superior Vol. XXXVI (3), No. 143, Julio-Septiembre.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Dir.). Handbook of qualitative research (pags. 236-247). London: Sage.
- Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículo, Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield (1987) "Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica".-Ed. Paidós Ibérica, S.A.
- Suchman, E. A. (1967). Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs. New York : Russell Sage Foundation.
- Sverdlick, Ingrid (2012) ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?, Argentina: NOVEDUC
- Tejada, Fernández J. (1999) La evaluación, su conceptualización, en B. Jiménez, Jiménez (ed.) Evaluación de programas, centros y profesores, Madrid.
- Toranzos, Lilia (1996) Evaluación de la calidad: Evaluación y calidad. En Revista Iberoamericana de educación No.10. Organización de Estados Iberoamericanos OEI. Para la educación, la ciencia y la cultura.
- Tyler, R. (1950). Basic principle of curriculum and instruction. Chicago: Chicago University.
- UNESCO (2005): EFA Global Monitoring Report. UNESCO, Paris pp. 30-37
- Valdés, Héctor y Francisco Gonzáles (1999), Calidad de la educación básica y su evaluación, Cuba: Pueblo y educación.
- Vidal, Rafael (2009) ¿Enlace, Exani, Excale o PISA?, México: CENEVAL.
- Young, V. M. y Kim, D. H. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. Education Policy Analysis Archives, 18(19), 1- 40.
- Zaballa, Vidiela Antoni (2002) La práctica educativa. Cómo enseñar, Barcelona: Graó.

CIBERGRAFÍA

- Cabrera, Juan Silvio y Gloria Fariñas León (S/f) El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: una aproximación conceptual, Revista Iberoamericana de Educación, extraído de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf> 30/08/2014
- Cabrera, Juan Silvio y Gloria Fariñas León (S/f) El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva Vigostkiana: una aproximación conceptual, Revista Iberoamericana de Educación, extraído de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1090Cabrera.pdf> 30/08/2014
- CONAFE (2011) Enseñar en la escuela comunitaria, México- CONAFE. Extraído de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/secundaria/sec-ensenar-secundaria-comunitaria.pdf> 29/10/14
- CONAFE (2011) Enseñar en la escuela comunitaria, México- CONAFE. Extraído de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/secundaria/sec-ensenar-secundaria-comunitaria.pdf> 29/10/14
- Escudero, Tomás (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), v. 9, n. 1. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. 27/08/13
- Guzmán, Ibarra Isabel y Martín Uribe Rigoberto (2011) La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación, Revista electrónica de formación del profesorado, Vol. 14, Núm.1 pp.151-163, Asociación Universitaria del profesorado, Zaragoza, España, extraído de <http://redalyc.uamex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=217017192012> 10/10/14
- Husen, T. (1967) International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries, Estocolmo:Almqvist &Wiksell. Extraído de <http://www.jstor.org/stable/3443305> 10/11/14
- Lindquist, E. F. (1901–1978) - Test Development, Test-Scoring Technology, Measurement Theory, Research Methodology - Educational, Iowa, Education, and Analysis - StateUniversity.com Recuperado de <http://education.stateuniversity.com/pages/2183/Lindquist-E-F-1901-1978.html#ixzz2vF9fSJcZ> 27/08/14
- Martínez Carazo, Piedad Cristina (2006). “El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica, Revista Pensamiento & gestión, No. 20.

- Universidad del Norte, pp.165-193. Extraído de http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf 11/11/14
- Martínez Rizo, F. (s/f) Evaluación educativa y pruebas estandarizadas. Elementos para enriquecer el debate. Extraído de www.publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista/20_53A3ES.pdf 05/08/13
- Padilla, Magaña Rosa Aurora (s/f) "La prueba ENLACE desde un análisis didáctico. Más allá que una política de calidad para la educación básica" Ponencia del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, extraída de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1235-F.pdf 03/03/15
- Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. Revista de evaluación educativa. Extraído de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> 29/10/14
- Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. Revista de evaluación educativa. Extraído de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current> 29/10/14
- Ravela, P. (2006) Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas, Santiago: PREAL. Extraído de <http://preal.org/detalle.asp?det=729> 09/11/2014
- Ruíz, María Mercedes (s/f) Voces y rostros de la vida escolar en las secundarias para Trabajadores. Una modalidad inclusiva, Ponencia dada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 10. Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión. Extraída de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/0190.pdf 29/10/14
- Santos, Del Real Annette (2000) Capítulo 1. Caracterización de las modalidades de educación Secundaria en "La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda". Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes, Tesis del Doctorado Interinstitucional en educación, Extraído de <http://www.inee.edu.mx/archivosbuscador/2008/01/INEE-20080162-excale09-07.pdf> 25/04/14
- Schmelkes (2012) Los grandes problemas de la educación básica en México, Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Extraído de

<http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html>

29/10/14

Schmelkes, Sylvia (1996) La Evaluación de los Centros Escolares, Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por el Programa de medios e Instrumentos para la Evaluación de la Calidad de la Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Secretaría de Educación Pública de México, en Cancún, Q.R., México, Recuperado de www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm 25/09/14

Schmelkes, Sylvia (2014) Ponencia: La evaluación en la reforma educativa recuperado de www.inee.edu.mx/index.php/comunicados/eventos-publicos 27/09/14

SEP (2005) Educación secundaria. Normas de inscripción, reinscripción, acreditación, regulación y certificación para escuela secundarias para trabajadores en tres semestres, modalidad escolarizada. Extraído de http://normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/249/1/image/s/educacion_secundaria_trabajadores_semestres_2006.pdf 29/10/14

SEP (2011), Lineamientos de evaluación del aprendizaje, recuperado de <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/00-otros/l-eval-aprendizaje.pdf> 16/09/14

SEP, (2010) La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos, México. Extraído de <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/docs/B-HISTORIA-TELESECUNDARIA.pdf> 26/04/2014

Serrano, J. M. y Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1). Recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html> 29/10/14

Székely, M. (2009). Usos de la prueba ENLACE de Educación Media Superior. Ponencia presentada en el Seminario sobre usos y difusión de los resultados en la prueba ENLACE en Educación Media Superior (PPT), México. Recuperado de: <http://enlace.sep.gob.mx/ms/?p=usoresultdocs> 30/11/ 2014

Zorrilla, Margarita (2004) La educación secundaria en México: Al filo de su reforma, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 2 No.1, Extraído de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> 16/04/2014

PÁGINAS OFICIALES

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias 09/09/2014

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/enfoque_centrado_competencias 09/09/2014

<http://www.educacionfutura.org/las-pruebas-no-son-herramientas-pedagogicas-teresa-bracho/> 06/04/15

http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/ 12/02/13

http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf 08/08/14

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm 30/10/14

http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm 30/10/14

http://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp 10/4/14

http://www2.sep.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp 10/4/14

Anexo 1

Tabla 1
Estadísticos de grupo

| | ENLACE | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|------------------|--------|-----|---------|-----------------|------------------------|
| TOTALPRA.ALUMNOS | ALTO | 448 | 18.4174 | 3.17038 | .14979 |
| | BAJO | 357 | 18.0616 | 3.26225 | .17266 |

Tabla 2
TIENE PREGUNTAS QUE SON DIFICILES DE ENTENDER

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
|---------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|-------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 58 | 7.2 | 7.2 | 7.2 |
| | EN DESACUERDO | 158 | 19.6 | 19.6 | 26.8 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI | 351 | 43.6 | 43.6 | 70.4 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 199 | 24.7 | 24.7 | 95.2 |
| | TOTALMENTE ACUERDO DE | 39 | 4.8 | 4.8 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 3
EVIDENCIAN SI SOY UN BUEN O MAL ESTUDIANTE

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
|---------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|-------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 45 | 5.6 | 5.6 | 5.6 |
| | EN DESACUERDO | 81 | 10.1 | 10.1 | 15.7 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI | 209 | 26.0 | 26.0 | 41.6 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 284 | 35.3 | 35.3 | 76.9 |
| | TOTALMENTE ACUERDO DE | 186 | 23.1 | 23.1 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 4
ME SIENTO PREPARADO(A) PARA CUALQUIER TIPO DE EXAMEN

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado | |
|---------|---------------|------------|-------------------|----------------------|-------|
| Válidos | NUNCA | 60 | 7.5 | 7.5 | 7.5 |
| | POCAS VECES | 198 | 24.6 | 24.6 | 32.0 |
| | ALGUNAS VECES | 360 | 44.7 | 44.7 | 76.8 |
| | MUCHAS VECES | 124 | 15.4 | 15.4 | 92.2 |
| | SIEMPRE | 63 | 7.8 | 7.8 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 5
ES UNA AUTOEVALUACION DE MIS APRENDIZAJES

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 53 | 6.6 | 6.6 |
| | EN DESACUERDO | 32 | 4.0 | 10.6 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI | 77 | 9.6 | 20.1 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 315 | 39.1 | 59.3 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 328 | 40.7 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 6
NO SOLO ME EVALÚA A MI, SINO TAMBIEN A MIS MAESTROS

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 40 | 5.0 | 5.0 |
| | EN DESACUERDO | 48 | 6.0 | 10.9 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI | 123 | 15.3 | 26.2 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 272 | 33.8 | 60.0 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 322 | 40.0 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 7
SON UN ELEMENTO PARA COMPETIR POR SER MEJORES

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 87 | 10.8 | 10.8 |
| | EN DESACUERDO | 136 | 16.9 | 27.7 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI | 209 | 26.0 | 53.7 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 232 | 28.8 | 82.5 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 141 | 17.5 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 8
MIS MAESTROS ME MOTIVAN PARA QUE SALGA BIEN EN ENLACE

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 30 | 3.7 | 3.7 |
| | POCAS VECES | 82 | 10.2 | 13.9 |
| | ALGUNAS VECES | 222 | 27.6 | 41.5 |
| | MUCHAS VECES | 215 | 26.7 | 68.2 |
| | SIEMPRE | 256 | 31.8 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 9
TUS MAESTROS HACEN EJERCICIOS DE REFORZAMIENTO EN AQUELLAS PREGUNTAS O TEMAS QUE LA MAYORÍA NO CONTESTO

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 53 | 6.6 | 6.6 |
| | POCAS VECES | 100 | 12.4 | 19.0 |
| | ALGUNAS VECES | 221 | 27.5 | 46.5 |
| | MUCHAS VECES | 215 | 26.7 | 73.2 |
| | SIEMPRE | 216 | 26.8 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 10
ES INTERESANTE

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | 64 | 8.0 | 8.0 |
| | EN DESACUERDO | 126 | 15.7 | 23.6 |
| | INDECISO, NI DE NI | 207 | 25.7 | 49.3 |
| | DESACUERDO DE ACUERDO | 323 | 40.1 | 89.4 |
| | TOTALMENTE ACUERDO DE | 85 | 10.6 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 11
ESTUDIO MIS APUNTES PARA CONTESTAR EL EXAMEN

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 97 | 12.0 | 12.0 |
| | POCAS VECES | 185 | 23.0 | 35.0 |
| | ALGUNAS VECES | 315 | 39.1 | 74.2 |
| | MUCHAS VECES | 136 | 16.9 | 91.1 |
| | SIEMPRE | 72 | 8.9 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 |

Tabla 12
INVESTIGO POR MI CUENTA LAS PREGUNTAS QUE NO SUPE CONTESTAR

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 169 | 21.0 | 21.0 | 21.0 |
| | POCAS VECES | 222 | 27.6 | 27.6 | 48.6 |
| | ALGUNAS VECES | 258 | 32.0 | 32.0 | 80.6 |
| | MUCHAS VECES | 103 | 12.8 | 12.8 | 93.4 |
| | SIEMPRE | 53 | 6.6 | 6.6 | 100.0 |
| | Total | 805 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 13
EVALÚA LOS CONOCIMIENTOS MÁS RELEVANTES DEL CURRÍCULUM

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | EN DESACUERDO | 11 | 22.9 | 22.9 | 22.9 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI EN | 7 | 14.6 | 14.6 | 37.5 |
| | DESACUERDO | | | | |
| | DE ACUERDO | 27 | 56.3 | 56.3 | 93.8 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 3 | 6.3 | 6.3 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 14
EVALÚA ACTITUDES

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE EN DESACUERDO | 5 | 10.4 | 10.4 | 10.4 |
| | EN DESACUERDO | 20 | 41.7 | 41.7 | 52.1 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI EN | 6 | 12.5 | 12.5 | 64.6 |
| | DESACUERDO | | | | |
| | DE ACUERDO | 15 | 31.3 | 31.3 | 95.8 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 2 | 4.2 | 4.2 | 100.0 |
| Total | 48 | 100.0 | 100.0 | | |

Tabla 15
EVALÚA CONTENIDOS QUE EL PROGRAMA NO ABARCA

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE EN DESACUERDO | 7 | 14.6 | 14.6 | 14.6 |
| | EN DESACUERDO | 14 | 29.2 | 29.2 | 43.8 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI EN | 9 | 18.8 | 18.8 | 62.5 |
| | DESACUERDO | | | | |
| | DE ACUERDO | 12 | 25.0 | 25.0 | 87.5 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 6 | 12.5 | 12.5 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 16
LA OBTENCIÓN DE BUENOS RESULTADOS EN ENLACE EVIDENCIA MI PRÁCTICA DOCENTE

| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | EN | 5 | 10.4 | 10.4 | 10.4 |
| | EN DESACUERDO | | 12 | 25.0 | 25.0 | 35.4 |
| | INDECISO, ACUERDO | NI DE NI EN | 12 | 25.0 | 25.0 | 60.4 |
| | DESACUERDO | | 9 | 18.8 | 18.8 | 79.2 |
| | DE ACUERDO | | 9 | 18.8 | 18.8 | 97.9 |
| | TOTALMENTE ACUERDO | DE | 1 | 2.1 | 2.1 | 100.0 |
| | 8.00 | | | | | |
| | Total | | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 17
USO CUADERNILLOS DE LAS PRUEBAS PASADAS PARA PREPARAR A LOS ALUMNOS

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 7 | 14.6 | 14.6 | 14.6 |
| | POCAS VECES | 9 | 18.8 | 18.8 | 33.3 |
| | ALGUNAS VECES | 18 | 37.5 | 37.5 | 70.8 |
| | MUCHAS VECES | 8 | 16.7 | 16.7 | 87.5 |
| | SIEMPRE | 6 | 12.5 | 12.5 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 18
DOY MAYOR PRIORIDAD A LOS CONTENIDOS EVALUADOS EN EL EXAMEN, PREVIO A SU APLICACIÓN

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 10 | 20.8 | 20.8 | 20.8 |
| | POCAS VECES | 12 | 25.0 | 25.0 | 45.8 |
| | ALGUNAS VECES | 12 | 25.0 | 25.0 | 70.8 |
| | MUCHAS VECES | 12 | 25.0 | 25.0 | 95.8 |
| | SIEMPRE | 2 | 4.2 | 4.2 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 19
LA APLICACIÓN DE ENLACE HA IMPACTADO EN LA MANERA DE PLANEAR MI CLASE

| | | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-----------------------|----------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE DESACUERDO | EN | 10 | 20.8 | 20.8 | 20.8 |
| | EN DESACUERDO | | 10 | 20.8 | 20.8 | 41.7 |
| | INDECISO, ACUERDO | NI DE NI EN | 8 | 16.7 | 16.7 | 58.3 |
| | DESACUERDO | | 14 | 29.2 | 29.2 | 87.5 |
| | DE ACUERDO | | 6 | 12.5 | 12.5 | 100.0 |
| | TOTALMENTE ACUERDO | DE | | | | |
| | Total | | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 20
DISEÑO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE ENALCE

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 7 | 14.6 | 14.6 | 14.6 |
| | POCAS VECES | 5 | 10.4 | 10.4 | 25.0 |
| | ALGUNAS VECES | 15 | 31.3 | 31.3 | 56.3 |
| | MUCHAS VECES | 15 | 31.3 | 31.3 | 87.5 |
| | SIEMPRE | 6 | 12.5 | 12.5 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 21
REALIZO ACCIONES ENCAMINADAS PARA QUE MIS ALUMNOS OBTENGAN UN BUEN PUNTAJE EN LA PRUEBA

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 5 | 10.4 | 10.4 | 10.4 |
| | POCAS VECES | 7 | 14.6 | 14.6 | 25.0 |
| | ALGUNAS VECES | 12 | 25.0 | 25.0 | 50.0 |
| | MUCHAS VECES | 16 | 33.3 | 33.3 | 83.3 |
| | SIEMPRE | 8 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 22
LOS RESULTADOS DE ENLACE SON UN DIAGNÓSTICO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | TOTALMENTE EN DESACUERDO | 6 | 12.5 | 12.5 | 12.5 |
| | EN DESACUERDO | 14 | 29.2 | 29.2 | 41.7 |
| | INDECISO, NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO | 7 | 14.6 | 14.6 | 56.3 |
| | DE ACUERDO | 12 | 25.0 | 25.0 | 81.3 |
| | TOTALMENTE DE ACUERDO | 9 | 18.8 | 18.8 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 | |

Tabla 23
Estadísticos de grupo

| ENLACE | N | Media | Desviación típ. | Error típ. de la media |
|---|----|--------|-----------------|------------------------|
| LOS RESULTADOS DE ENLACE SON UN DIAGNÓSTICO DE ALTOS UN LA BAJO CALIDAD EDUCATIVA | 24 | 3.2500 | 1.18872 | .24265 |
| | 24 | 2.9167 | 1.50121 | .30643 |

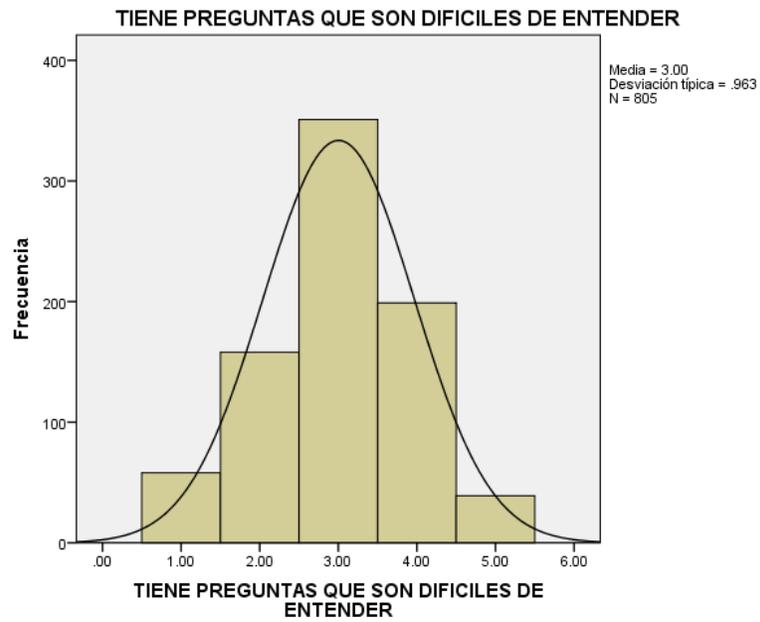
Tabla 24
ME INTERESO POR CONOCER LOS RESULTADOS DE ENLACE

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | NUNCA | 2 | 4.2 | 4.2 |
| | POCAS VECES | 7 | 14.6 | 18.8 |
| | ALGUNAS VECES | 10 | 20.8 | 39.6 |
| | MUCHAS VECES | 12 | 25.0 | 64.6 |
| | SIEMPRE | 17 | 35.4 | 100.0 |
| | Total | 48 | 100.0 | 100.0 |

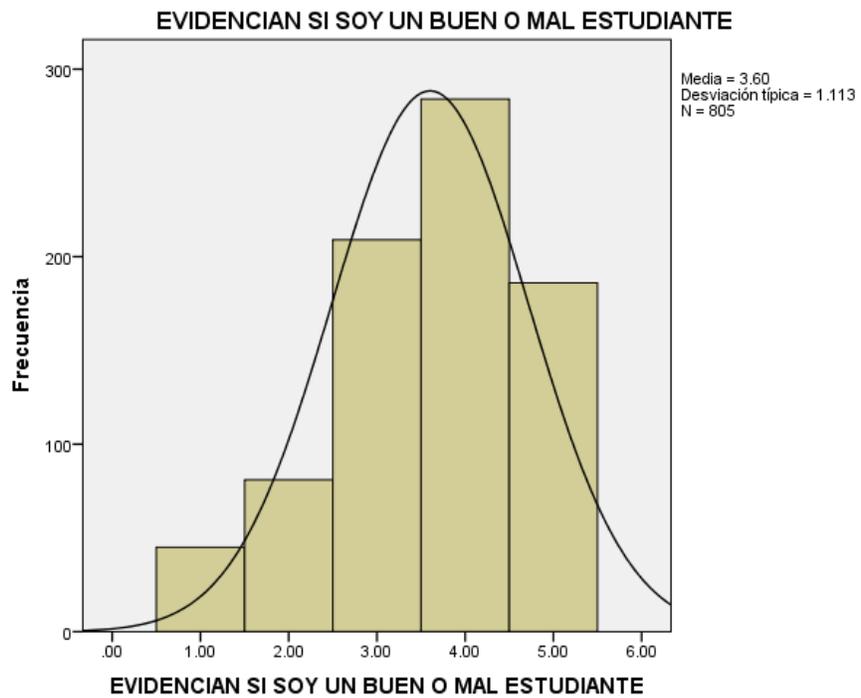
Anexo 2

Gráficas de la encuesta a alumnos

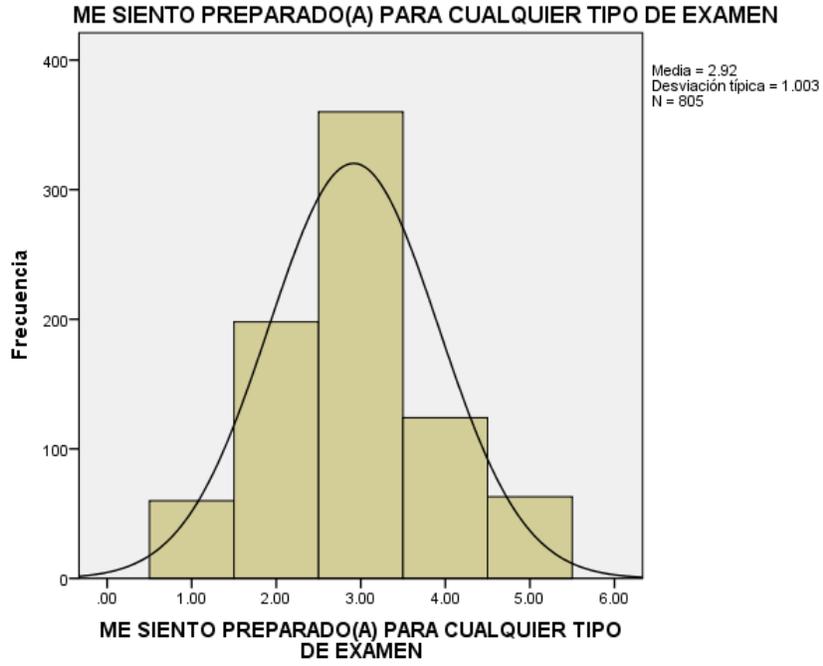
Gráfica 1



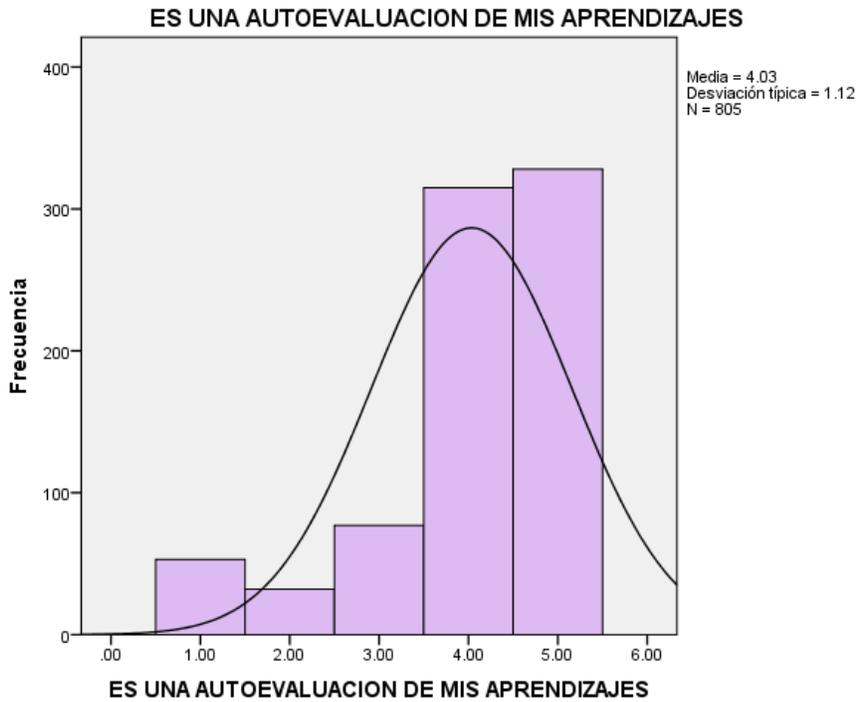
Gráfica 2



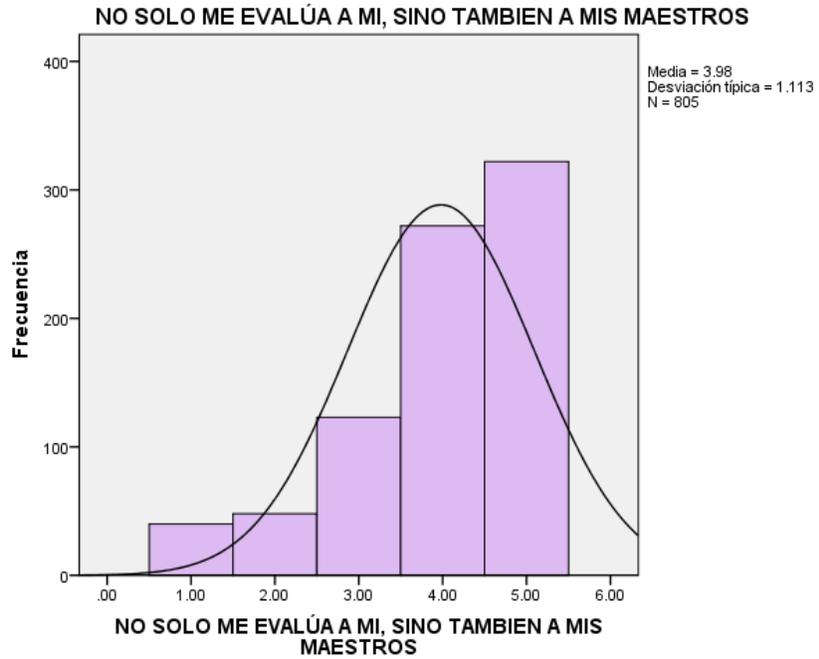
Gráfica 3



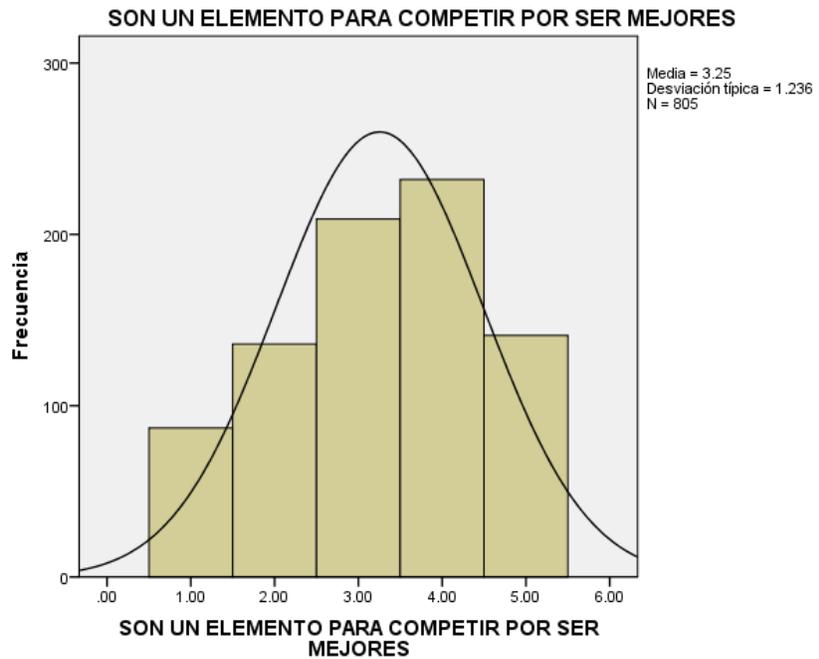
Gráfica 4



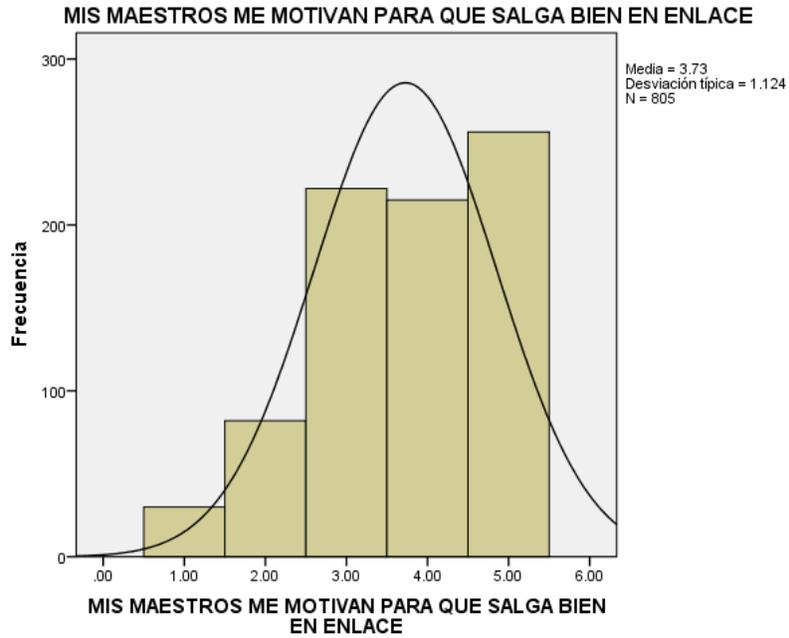
Gráfica 5



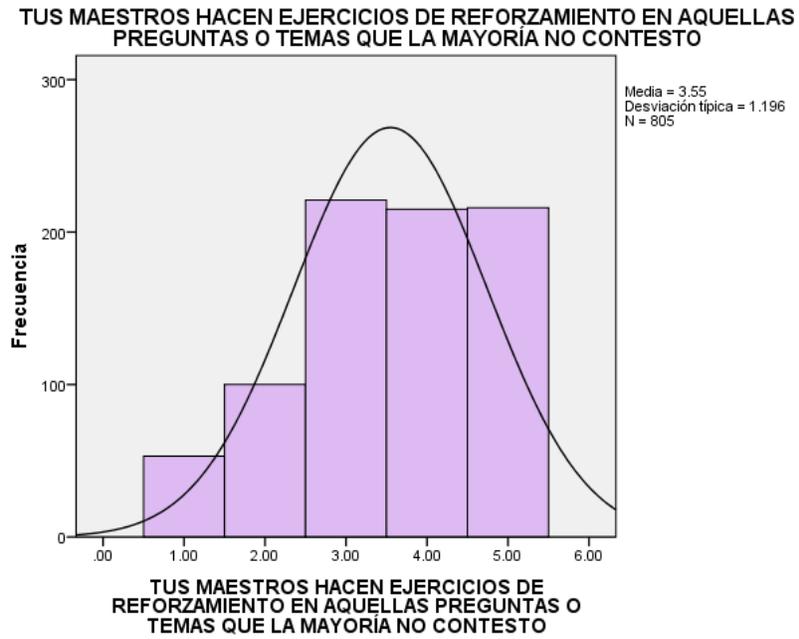
Gráfica 6



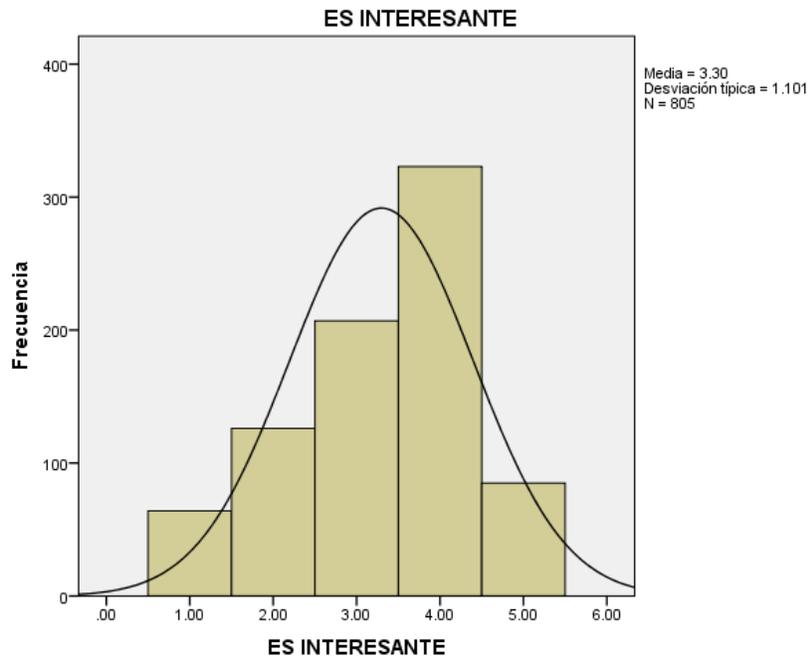
Gráfica 7



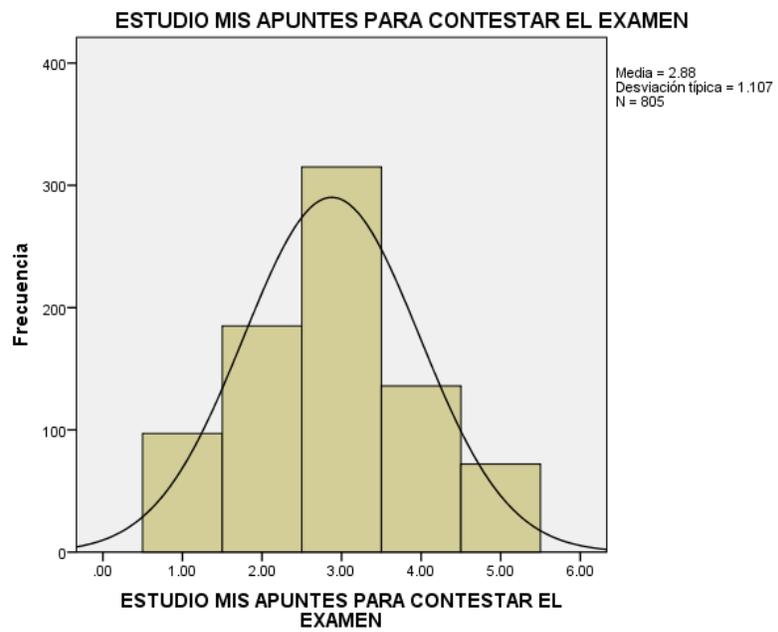
Gráfica 8



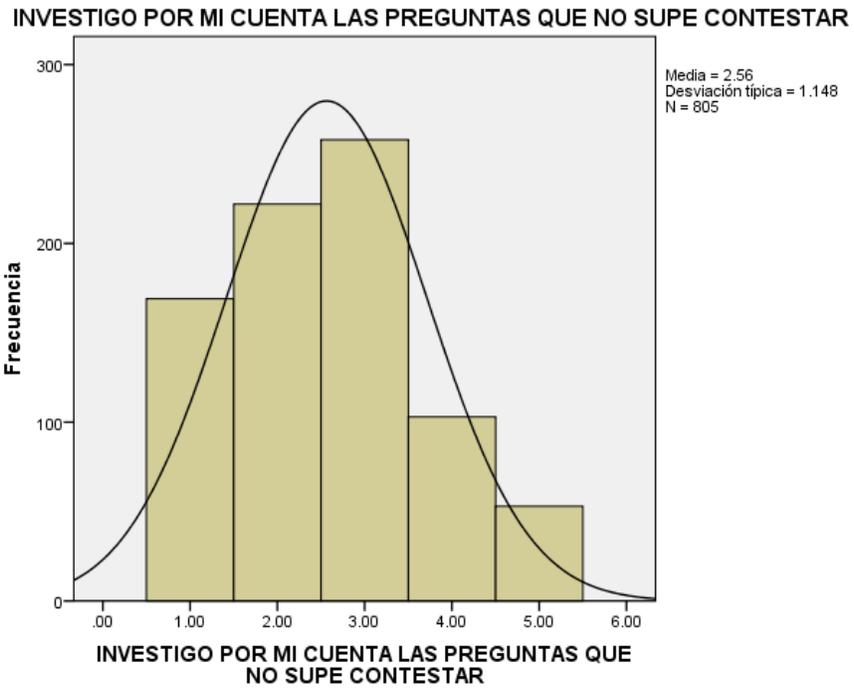
Gráfica 9



Gráfica 10

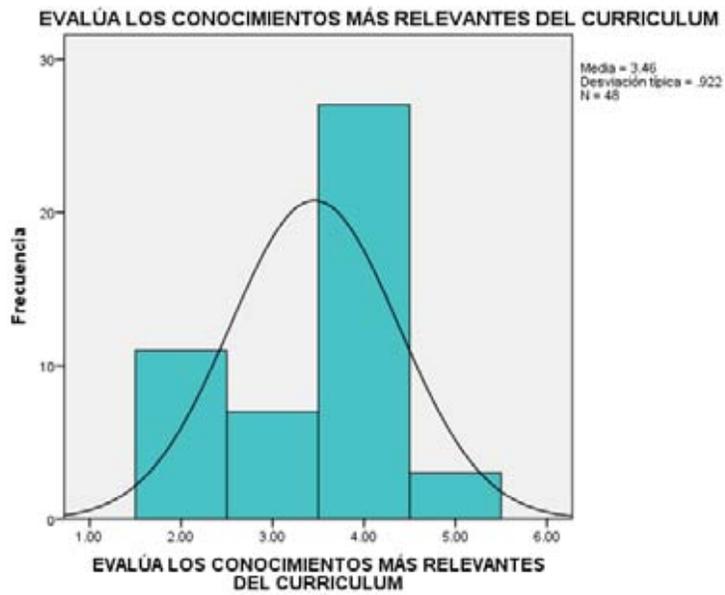


Gráfica 11

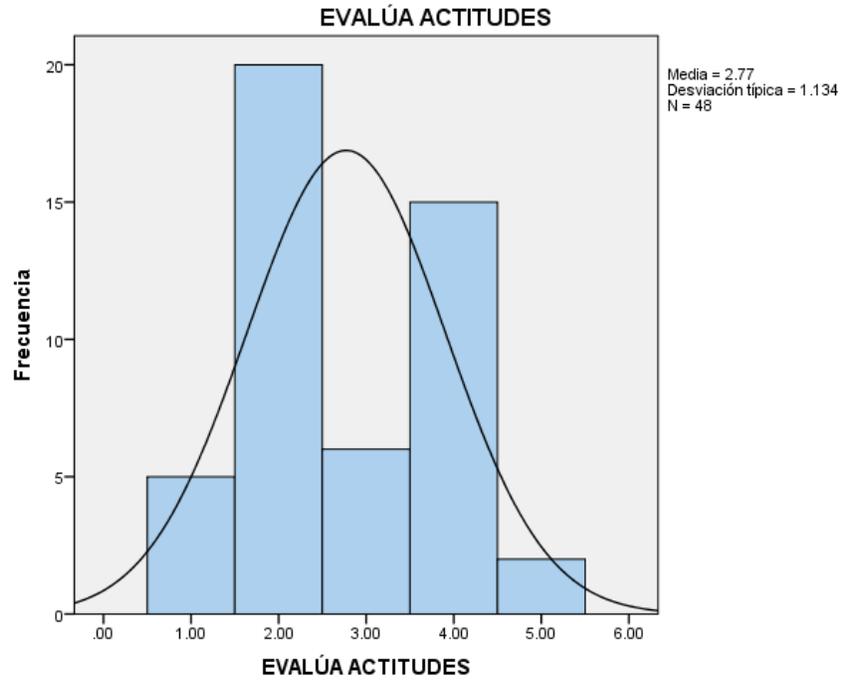


Gráficas de la encuesta profesores

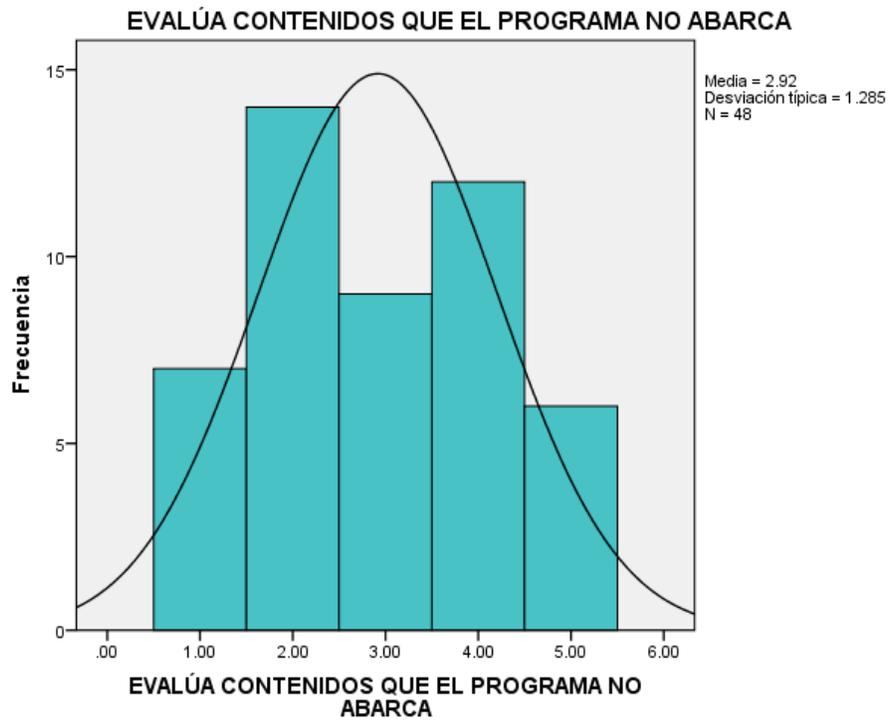
Gráfica 12



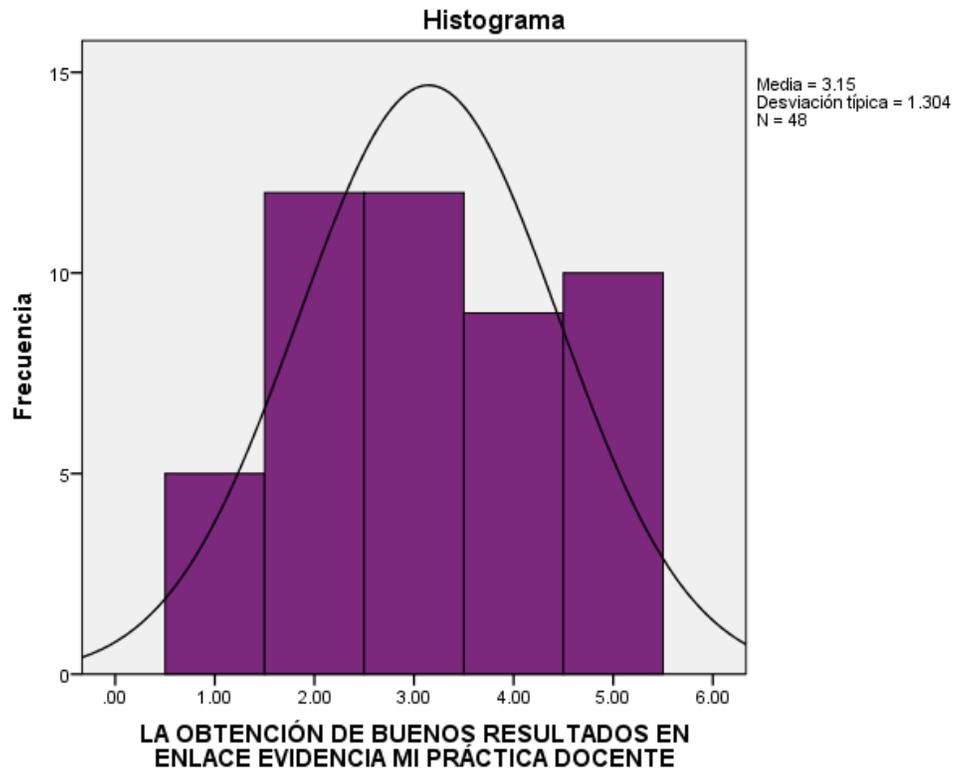
Gráfica 13



Gráfica 14

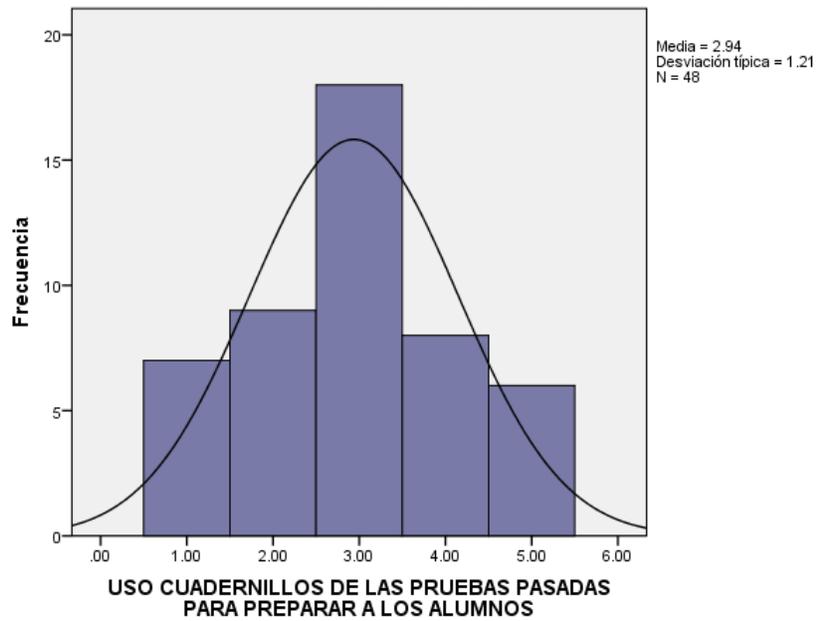


Gráfica 15



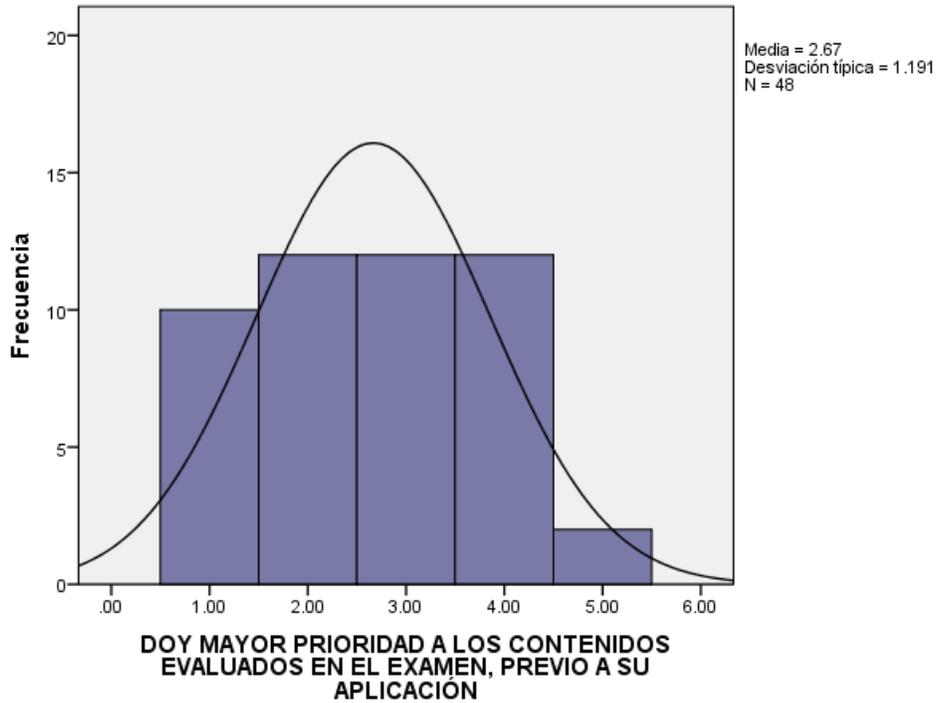
Gráfica 16

USO CUADERNILLOS DE LAS PRUEBAS PASADAS PARA PREPARAR A LOS ALUMNOS



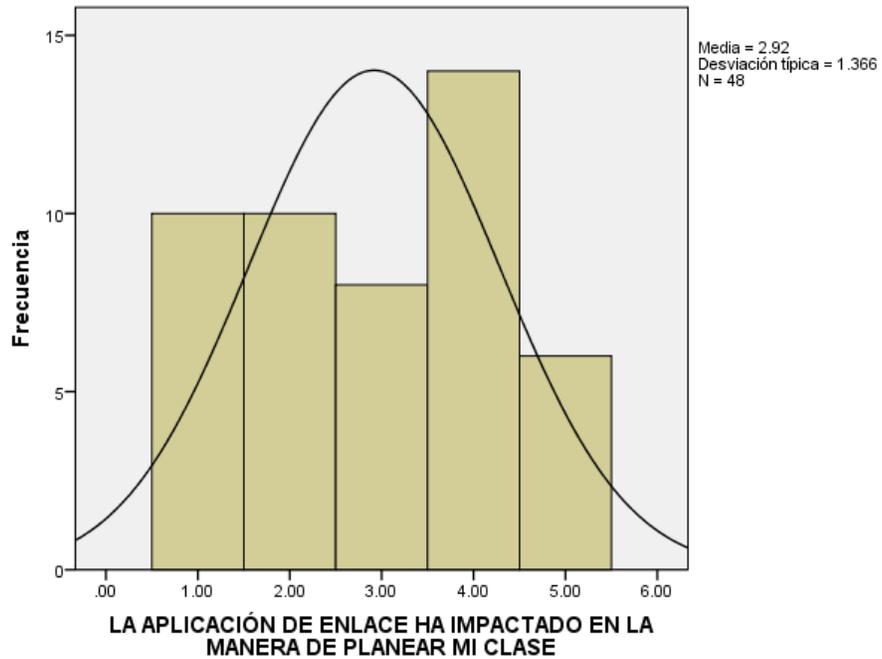
Gráfica 19

**DOY MAYOR PRIORIDAD A LOS CONTENIDOS EVALUADOS EN EL EXAMEN,
PREVIO A SU APLICACIÓN**



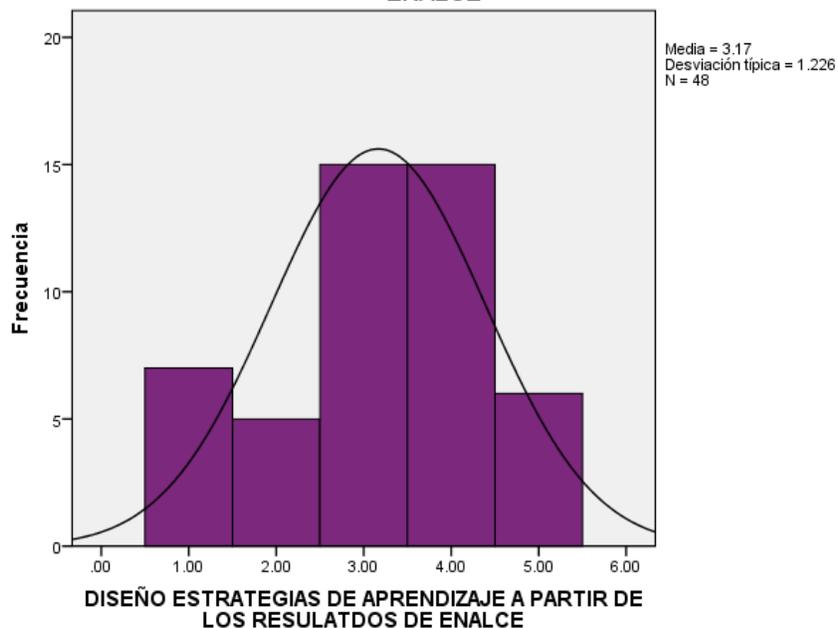
Gráfica 20

**LA APLICACIÓN DE ENLACE HA IMPACTADO EN LA MANERA DE PLANEAR MI
CLASE**



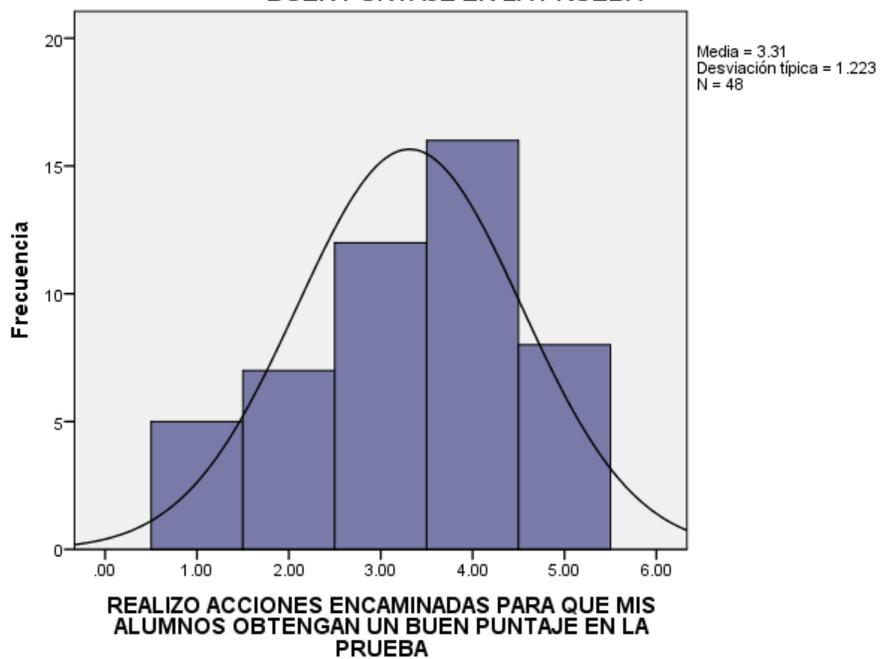
Gráfica 21

DISEÑO ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE ENALCE

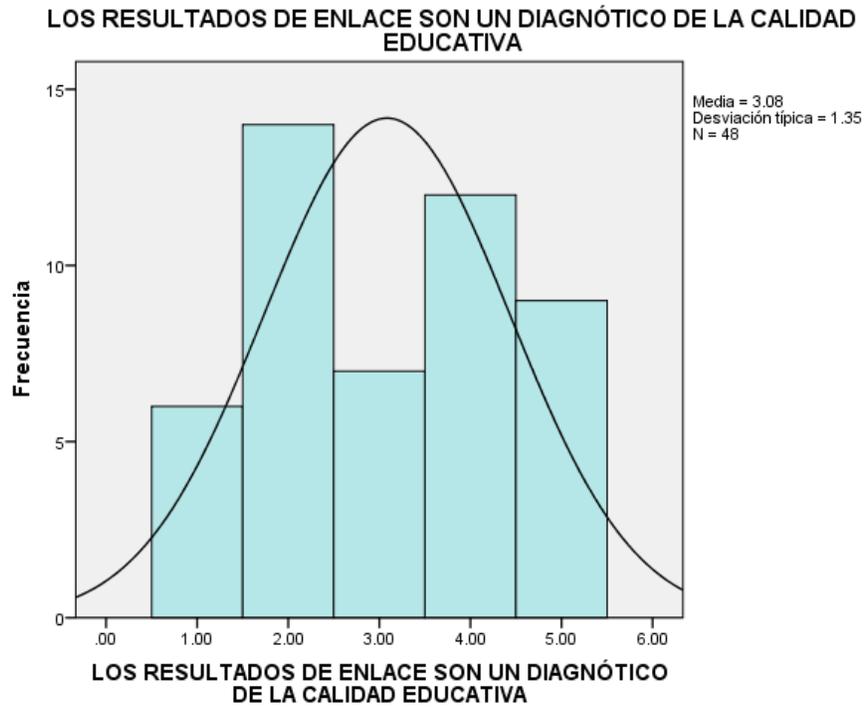


Gráfica 22

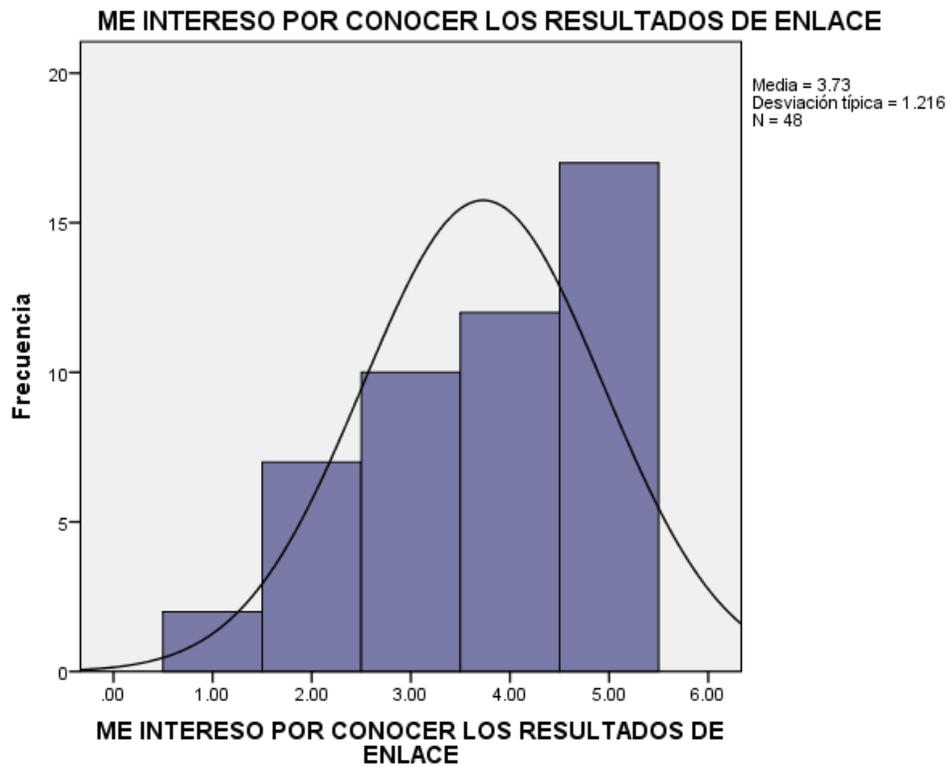
REALIZO ACCIONES ENCAMINADAS PARA QUE MIS ALUMNOS OBTENGAN UN BUEN PUNTAJE EN LA PRUEBA



Gráfica 23



Gráfica 24



Anexo 3

Entrevista 1 (Escuela Secundaria Técnica Jesús Reyes Heróles)

ALRL: Desde su perspectiva, ¿Qué función tiene la evaluación que realizó ENLACE? ¿Fue algo benéfico? ¿Retroalimentó a las escuelas o no?

INFORMANTE 1(ESTJRH): En sí, la prueba a mí me parece que era buena porque estaba evaluando el aprovechamiento de los alumnos, el problema es que luego los alumnos no lo toman con la seriedad que deben, entonces los resultados no son cien por ciento confiables porque los alumnos saben que no se les toma en cuenta a lo mejor y entonces no le dan la seriedad adecuada

ALRL: En cuanto a los resultados que se obtienen a través de ENLACE, usted sabe que se usaron para generar ratings, señalando que a una escuela le fue bien y a otras mal, ¿Qué opina al respecto de estos rankings?

INFORMANTE 1(ESTJRH): Bueno, pues yo pienso que si pueden ser confiables, ¿no? porque como le mencionaba, hay niños que si lo toman en serio y otros que no, no puedo generalizar tampoco, entonces los resultados que aparecen ahí pueden ser confiables, dependiendo, ahora sí de la evaluación que tenga ya el maestro, ¿no? comparando con lo que ellos tienen en relación a sus aprendizajes.

ALRL: Cree que de alguna manera, que el hecho de que se obtengan buenos o malos resultados en ENLACE, modifica las prácticas que se llevan dentro de las escuelas, es decir, por ejemplo que el hecho de que una escuela obtenga un mal resultado pudiera provocar que se implementaran acciones tendientes a mejorar ese resultado o incluso se modificara la práctica misma del docente.

INFORMANTE 1(ESTJRH): No, no es tanto así, siempre vamos evaluando a nuestros alumnos y en base a eso pues vamos mejorando ¿no? mejorando para que tengan los aprendizajes esperados pues bien, ahora si que los hayan aprendido adecuadamente.

ALRL: Por último me gustaría que pudiera decirme ¿Qué considera usted que sería una educación de calidad?

INFORMANTE 1(ESTJRH): Una educación de calidad para mí sería que los aprendizajes que tienen los alumnos aquí los llevaran a cabo a su vida diaria y les sirvieran para pues tener una mejor condición de vida y mejores oportunidades para trabajar en un futuro.

Entrevista 2 (Escuela Secundaria Técnica José Antonio Alzate)

ALRL: Desde su perspectiva, ¿Qué función tiene la evaluación que realizó ENLACE? ¿Fue algo benéfico? ¿Retroalimentó a las escuelas o no?

GGHD(ESTJAA): Bueno, como toda evaluación debe tener algo benéfico. El uso que se le dé a nivel nacional, a nivel político es lo que quizá no sabemos ¿no? Cualquier evaluación, sea diagnóstica, sea sumativa, sea continúa, sea... lo que sea, es bueno ¿por qué? Porque estamos valorando si estamos haciendo nuestro trabajo bien, ningún tipo de evaluación podemos decir que es dañina. A mí docente, ENLACE me servía para tener un parámetro de qué tanto había alcanzado los aprendizajes esperados pero a nivel cognitivo, no a nivel formativo, porque al final de cuentas nosotros docentes tenemos que formar y más en una etapa de secundaria ¿no? una de nuestras prioridades es formar y no sólo la parte cognitiva. A mí docente me servía como un parámetro, pero no para decir si el alumnos pasaba o no pasaba, o si la escuela pasaba o no pasaba o si el país estaba bien o no, simplemente como un parámetro para ver si en ese ciclo escolar habíamos avanzado un poquito o ver en que estábamos fallando pero en lo cognitivo, pero no en lo formativo.

ALRL: Entonces para usted, ¿los resultados solamente evidenciaban la parte cognitiva de los alumnos?

GGHD (ESTJAA): Si

ALRL: Bueno, ahora usted sabe que estos resultados se usaron para generar ratings, señalando que a una escuela le fue bien y a otras mal, ¿Qué opina la respecto de estos rankings? ¿Cree que eso beneficia a las instituciones?

GGHD (ESTJAA): Beneficia como imagen, a lo que le vendes a la sociedad ¿no? a la sociedad le vendes que la escuela está en el primer nivel de ENLACE, pero la educación

y más la educación formativa no es eso, es formar hombres de bien, con valores, con actitudes, y que cada uno de los chicos desarrolle sus habilidades, entonces sólo con la evaluación de ENLACE no podíamos catalogar si una escuela estaba haciendo su función bien o no.

ALRL: Por último, me gustaría saber ¿cómo definiría usted una educación de calidad?

GGHD (ESTJAA): Una educación de calidad es aquella que le permite a cada individuo, de acuerdo a sus características propias y a sus capacidades desarrollarse en su ámbito natural, no una educación donde el chico se sepa el teorema de Pitágoras, pero nada más para tenerlo en el cuaderno y pasar un examen y no saberlo utilizar. Yo cuando veo que regresan los chicos y son hombres de bien digo ¡lo hicimos bien! Esa es la recompensa.

Entrevista 3 (Escuela Secundaria General Rafael Ramírez)

ALRL: ¿Qué opina usted de lo que fue la evaluación ENLACE? ¿Considera que fue una evaluación que trajo algún beneficio o hizo aportes a la educación?

INFORMANTE 2 (ESGRR): No, hizo aportaciones, porque limito el conocimiento que debemos impartir, es lo mismo que sucede con PISA, la prueba ENLACE no ha sido más que ser parte del deterioro educativo que tiene nuestro país.

ALRL: Con respecto a los resultados de ENLACE, usted sabe que constantemente fueron usados para hacer rankings, a nivel nacional, a nivel estatal o incluso a nivel de sectores educativos, ¿qué opina de esto? ¿Cree que estos rankings repercutan de alguna manera en las instituciones o incluso en la práctica docente?

INFORMANTE 2 (ESGRR): Si repercute, porque este tipo de resultados no se apegan a la realidad, sino que muchas veces se usan para justificar un presupuesto educativo y poner entre dicho la preparación de los maestros, también se debe considerar la infraestructura de las escuelas, por ejemplo aquí no contamos con las TIC, yo tuve que comprar mi cañón y computadora para dar mis clases. Entonces no podemos determinar si una escuela es buena o mala sólo por unos números.

ALRL: Finalmente ¿cómo definiría usted una educación de calidad?

INFORMANTE 2 (ESGRR): Una educación de calidad es cuando esa educación está encaminada al desarrollo del individuo, no nada más desde el punto de vista de conocimientos, sino que lo lleve a la práctica, que cuando termine una preparación se refleje en la vida real, en lo laboral.

Entrevista 4 (Escuela Telesecundaria Adolfo López Mateos)

ALRL: ¿Qué opina usted de lo que fue la prueba ENLACE, considera que realmente fue un instrumento que evaluaba calidad educativa? O ¿retribuía algo a las instituciones?

CRM (TSALM): Pues, desde mi particular punto de vista, la prueba ENLACE si era un instrumento que evaluaba, pero sólo conocimientos, dentro de estos conocimientos evaluados no había una estructura que se apegara a la estructura de las telesecundarias, de manera que si alteraba la curricula en función de la temática vista en cada una de las asignaturas que se evaluaba.

ALRL: Usted sabe que los resultados que se obtenían a través de ENLACE en muchas ocasiones se utilizaban para hacer rankings, ¿considera que este tipo de acciones afectaron las dinámicas de las instituciones?

CRM (TSALM): Sí, desafortunadamente los parámetros que se manejaban con la prueba ENLACE como instrumento de evaluación de conocimientos no era el más adecuado, debido a que sí se utilizaba una escala de medición que evaluaba algunos conocimientos o habilidades pero que dejaba de lado otras competencias. Sí bien es cierto esta prueba nos ponía dentro de una tabla en una posición determinada pues no era del todo determinante, pues no tomaba en cuenta otros elementos contextuales que era preciso también evaluar.

ALRL: Por último, ¿cómo definiría usted una educación de calidad?

CRM (TSALM): Una educación de calidad es aquella que nos proporciona todas las herramientas o instrumentos suficientes para que enfrenten la vida diaria y los retos que ésta tiene.

Anexo 4



| | | | | |
|--|--|---|---|-------|
| Estimado Profesor(a): El objetivo de esta encuesta es conocer la opinión de los docentes de educación secundaria con respecto a la prueba de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). • Se solicita de la manera más atenta responda con veracidad, después de leer cuidadosamente cada enunciado. Marque con una "X" la letra que corresponda (A, B, C, D ó E) en las opciones de la columna derecha. ¡Gracias por su colaboración! | Datos generales (Confidenciales) | | | |
| | Sexo: | F | M | Edad: |
| | Nivel de estudios: | Preparación: | | |
| | A__ Preparatoria B__ Licenciatura C__ Posgrado | A____ Universidad B__ Normal C__ Técnico | | |
| Antigüedad: | Tipo de contrato: | | | |
| ____ años | A__ Ilimitado B__ Temporal C__ Ambos | | | |

Cleve:

| | | | | | | | | | |
|----------|---------------------------------|----------|----------------------|----------|---|----------|-------------------|----------|------------------------------|
| A | Totalmente en desacuerdo | B | En desacuerdo | C | Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo | D | De acuerdo | E | Totalmente de acuerdo |
|----------|---------------------------------|----------|----------------------|----------|---|----------|-------------------|----------|------------------------------|

ENLACE...

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Evalúa los conocimientos más relevantes del <u>currículum</u> . | A | B | C | D | E |
| 2 | Evalúa actitudes | A | B | C | D | E |
| 3 | Evalúa contenidos que el programa no abarca | A | B | C | D | E |
| 4 | Los resultados de ENLACE son un diagnóstico de la calidad educativa | A | B | C | D | E |

Cleve:

| | | | | | | | | | |
|----------|--------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|---------------------|----------|----------------|
| A | Nunca | B | Pocas veces | C | Algunas veces | D | Muchas veces | E | Siempre |
|----------|--------------|----------|--------------------|----------|----------------------|----------|---------------------|----------|----------------|

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Uso cuadernillos de las pruebas pasadas para preparar a los alumnos | A | B | C | D | E |
| 6 | Doy mayor prioridad a los contenidos evaluados en el examen, previo a su aplicación | A | B | C | D | E |
| 7 | La aplicación de ENLACE ha impactado en la manera de planear mi clase | A | B | C | D | E |
| 8 | La obtención de buenos resultados en ENLACE evidencia mi práctica docente | A | B | C | D | E |
| 9 | Diseño estrategias de aprendizaje a partir de los resultados de ENLACE | A | B | C | D | E |
| 10 | Me intereso por conocer los resultados de ENLACE | A | B | C | D | E |
| 11 | Realizo acciones encaminadas para que mis alumnos obtengan un buen puntaje en la prueba | A | B | C | D | E |

12. ¿Qué asignatura (s) imparte? _____

13. ¿Cuántas horas a la semana dedica a la preparación de sus alumnos para la prueba ENLACE?

14. No. De escuelas en las que trabaja: _____



ENCUESTA DE OPINIÓN SOBRE LA PRUEBA "ENLACE"

| | | | |
|---|------------------------|---|---|
| Estimado Alumno (a): El objetivo de esta encuesta es conocer la opinión de los jóvenes de educación secundaria con respecto a la prueba de ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares). • Se solicita de la manera más atenta respuestas con la verdad, después de leer cuidadosamente cada enunciado. Marca con una "X" la letra que corresponda (A, B, C, D ó E) en las opciones de la columna derecha. ¡Gracias por tu colaboración! | Datos generales | | |
| | Sexo: | F | M |
| | Grado: | | |
| | Edad: | | |

Clave:

| | | | | | | | | | |
|----------|--------------------------|----------|---------------|----------|--|----------|------------|----------|-----------------------|
| A | Totalmente en desacuerdo | B | En desacuerdo | C | Indeciso, ni de acuerdo ni en desacuerdo | D | De acuerdo | E | Totalmente de acuerdo |
|----------|--------------------------|----------|---------------|----------|--|----------|------------|----------|-----------------------|

El examen ENLACE...

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Tiene preguntas que son difíciles de entender | A | B | C | D | E |
| 2 | Es interesante | A | B | C | D | E |
| 3 | Es una autoevaluación de mis aprendizajes | A | B | C | D | E |
| 4 | No sólo me evalúa a mí, sino también a mis maestros | A | B | C | D | E |

Los resultados de la prueba ENLACE...

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Evidencian si soy un buen o mal estudiante | A | B | C | D | E |
| 6 | Son un elemento para competir por ser mejores | A | B | C | D | E |

Clave:

| | | | | | | | | | |
|----------|-------|----------|-------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|---------|
| A | Nunca | B | Pocas veces | C | Algunas veces | D | Muchas veces | E | Siempre |
|----------|-------|----------|-------------|----------|---------------|----------|--------------|----------|---------|

Con qué frecuencia...

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 7 | Mis maestros me motivan para que salga bien en ENLACE | A | B | C | D | E |
| 8 | Estudio mis apuntes para contestar en examen | A | B | C | D | E |
| 9 | Investigo por mi cuenta las preguntas que no supe contestar | A | B | C | D | E |
| 10 | Me siento preparado(a) para cualquier tipo de examen | A | B | C | D | E |
| 11 | Tus maestros hacen ejercicios de reforzamiento en aquellas preguntas o temas que la mayoría no contestó | A | B | C | D | E |

12. ¿Cuál fue tu promedio escolar del año pasado? _____

13. ¿Reprobaste materias el año pasado? _____ ¿Cuántas? _____