



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096, Norte

LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN MÉXICO
Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA
ANÁLISIS DE LA PRUEBA ENLACE A NIVEL PRIMARIA
(2007 – 2012)

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA**

PRESENTA:

SANTIAGO ZÁRATE SOSA

DIRECTOR DE TESIS

DR. HÉCTOR GASPAR DEL ÁNGEL

MÉXICO, D.F., FEBRERO DE 2014.

INDICE

INTRODUCCIÓN	6
Objetivo general de la investigación	10
Objetivos particulares	10
Los supuestos de la investigación	11
CAPÍTULO I. LA POLÍTICA EDUCATIVA INTERNACIONAL EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA	16
1.1. Declaración Mundial sobre Educación para Todos	18
1.2. La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI	21
1.3. Cambio del paradigma educativo ante la emergencia tecnológica	25
1.3.1 Acciones y propuestas para transformar la Educación en la Unión Europea.	28
1.3.2 Acciones y propuestas para transformar la Educación en América Latina.	39
1.4. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas.	43
CAPÍTULO II. LOS PARADIGMAS DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO	50
2.1. Los modelos de evaluación en el sistema educativo.	51
2.2. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación y en la evaluación.	58
2.3. Política educativa en México y los esquemas de evaluación	60
2.3.1. Reforma Integral de Educación Básica	63
2.3.2. Planes y programas de estudios 2009	71
2.3.3. El papel del docente en el aula y su importancia como evaluador del aprendizaje.	75
2.4. ¿Los docentes y la evaluación o la evaluación de los docentes?	78
2.5. El sindicalismo en la educación básica en México.	80
CAPÍTULO III. ACCIONES DE POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO EN EL MARCO DE EVALUACIÓN (2007 – 2012)	86
3.1. Alianza por la Calidad de la Educación	88
3.2. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio	91
3.3. Diplomado para Maestros de Primaria	93
3.4. Programa Nacional de Carrera Magisterial	95
3.5. Evaluación Universal	97
3.6. <i>¡Vamos por 600 puntos!</i>	100
3.7. Programas implementados por la Secretaría de Educación Pública	101
3.7.1. Escuela de Tiempo Completo	101
3.7.2. Escuela Siempre Abierta	104
3.7.3. Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo	106
3.7.4. Programa de Habilidades Digitales para Todos	109
3.8. Calidad Educativa	111
3.9. Acuerdos para la evaluación: 592, 648 y 685	113

CAPÍTULO IV EVALUACIÓN NACIONAL DEL LOGRO ACADÉMICO EN CENTROS ESCOLARES	121
4.1. La Evaluación en el ámbito educativo	122
4.1.1. Funciones de la evaluación	127
4.1.2. Tipos de evaluación	129
4.2. Evaluación de aprendizajes con pruebas estandarizadas	131
4.3. Las evaluaciones estandarizadas internacionales y nacionales	133
4.4. Organismos que evalúan al Sistema Educativo Mexicano	151
CAPÍTULO V ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS ENTIDADES EN EL INDICADOR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA	162
5.1. Proceso de análisis de la investigación	164
5.1.1. Definición de criterios de análisis	167
5.2. Análisis descriptivo de los resultados de aprovechamiento escolar en la Educación Básica (2007-2012)	168
5.3. Impactos de la Educación Básica por Entidades 2007 – 2012	168
5.4. Comparación del puntaje de las modalidades en la educación básica en la prueba ENLACE 2007 – 2012	171
5.5. Ranking de las entidades federativas en la prueba de ENLACE	174
5.6. Comparación del aprovechamiento de los alumnos en las asignaturas de Español y Matemáticas en la prueba de ENLACE 2006 – 2012.	176
CAPÍTULO VI ESTIMACIÓN DEL IMPACTO DE LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN MÉXICO	178
6.1. Técnica de análisis para la estimación: Modelo de Regresión Multivariada.	180
6.1.1. Objetivo principal	187
6.1.2. Ventajas y desventajas de la utilidad de la estimación del impacto a través de este modelo.	187
6.2. Principales hallazgos y resultados	189
6.3. Estimación del impacto de los factores en la educación básica 2007	193
6.4. Estimación del impacto de los factores en la educación básica 2012	194
6.5. Comparación de la estimación del impacto de las modalidades 2007-2012.	195
6.6. Análisis del impacto por tipo de escuela 2007 – 2012	197
6.7. Tendencia de la educación básica en México	200
6.8. Vetas de la investigación	201
CONCLUSIONES	203
BIBLIOGRAFÍA	208
GLOSARIO	4
ANEXOS	220

GLOSARIO

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ACP	Análisis de Componentes Principales
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIIES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
DGDGIE	Dirección General del Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativas
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
EXCALE	Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación
IFIE	Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C.
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ITP	Programas de Formación Inicial Docente
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
NAEP	Evaluación Nacional del Progreso Educativo
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PAE	Programa Anual de Evaluación
PAN	Partido de Acción Nacional
PARE	Programa de Apoyo al Rezago Escolar
PAREB	Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica
PAREIB	Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica
PEMLE	Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo
PETC	Programa de Escuelas de Tiempo Completo
PHDT	Programa de Habilidades Digitales para Todos
PIARE	Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo
PIRLS	Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE
PNCM	Programa Nacional de Carrera Magisterial
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRODEI	Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial
ProESA	Programa de Escuela Siempre Abierta
PROMEP	Programa para el Mejoramiento del Profesorado
RIEB	Reforma Integral de Educación Básica
SED	Sistema de Evaluación del Desempeño
SEM	Sistema Educativo Mexicano
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIDA	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
TIC´s	Tecnologías de la Información y la Comunicación
TIMSS	Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias
TGA	Talleres Generales de Actualización
UEALC	Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
VIH	Virus de Inmunodeficiencia Humana

Introducción

El presente trabajo de investigación reflexiona sobre unos de los temas que actualmente es foco de atención en las sociedades del orbe y que repercute en una serie de cuestionamientos entorno a la educación a nivel general.

Nos referimos al tema de la evaluación educativa, pues el hecho mismo de entenderse como un proceso sistemático que valora los distintos logros educativos que adquieren los alumnos en el centro escolar, muestra los estragos en el ámbito de la educación.

La evaluación educativa debe entenderse como un elemento clave para mejorar los procesos de enseñanza y el aprendizaje que toda sociedad requiere de acuerdo con las características propias de cada nación. Si esto es así, toda evaluación educativa deberá propiciar acciones de mejora en los procesos de enseñanza con la finalidad de lograr cambios sustanciales en la formación del desarrollo humano¹ en beneficio de la sociedad.

Hoy en día la emergencia de las pruebas estandarizadas a nivel mundial han puesto al descubierto las carencias de los sistemas educativos existentes, principalmente en los países en vía de desarrollo como el nuestro. Los resultados de estas pruebas estandarizadas han sido, al menos para México, poco alentadores sobre la aplicación de las políticas educativas sin que llegue a observarse un impacto favorable en la población a corto, mediano y largo plazo. Lo cierto es que los resultados en dichas pruebas (consideradas como elementos

¹Según el PNUD el desarrollo humano es un proceso de realce de la capacidad humana que amplía las opciones y oportunidades, de manera que cada persona pueda vivir una vida con respeto y valor. El desarrollo humano es esencial para hacer realidad los derechos humanos, y los derechos humanos son esenciales para el pleno desarrollo humano. (PNUD, 2000: 16). Es un elemento fundamental para el diseño de las políticas públicas de un país. El desarrollo humano es un elemento que brinda una evaluación sistemática de las limitaciones económicas e institucionales para hacer realidad los derechos, así como los recursos y políticas que existen y de este modo ser superados. (PNUD, 2012: 12).

de evaluación educativa a nivel mundial) han detonado diversas reacciones a favor y en contra de este proceso evaluativo, muchas de ellas provocadas en un entorno politizado característico de las sociedades tercermundistas que se ven desfavorecidas, por lo que en países como el nuestro, se corre el riesgo de que la evaluación educativa como tal pueda perder la esencia, en el sentido de indicador y generador de acciones de mejora para el desarrollo social e individual.

Después de la apertura comercial (a partir de los años 80's) y principalmente en la década de los 90's, a nivel mundial comenzaron los desafíos que imponían las nuevas tecnologías de la información y la sociedad del conocimiento, pues ello implicaba, entre muchas otras cosas, conocer y dar prioridad a la calidad y equidad de las mismas. Sin embargo, no sólo esta calidad requería de los conocimientos adquiridos por los estudiantes sino también las competencias y habilidades básicas para la vida (INEE, 2009).

En este contexto, los sistemas de evaluación de la calidad de la educación resulta esencial para el desarrollo social, y con ello se diseñan e implementan diversos tipos de evaluaciones estandarizadas, como es el caso de TIMSS, PIRLS, LLECE, NAEP, INCE y PISA (se describen en el apartado teórico), todas ellas con el objetivo común de proporcionar información valorativa sobre los niveles de aprendizajes que los estudiantes logran en la educación básica, a fin de sensibilizar sobre los resultados de los sistemas educativos obtenidos y aportar información para su mejora, dependiendo de los países en cuestión.

Si bien México participó en las evaluaciones internacionales antes mencionadas, sólo los resultados de la evaluación PISA fueron dados a conocer de manera oficial a partir del año 2000. Dichos resultados han inducido a importantes investigaciones: reportes, debates, y reflexiones sobre los resultados que obtienen los jóvenes en secundaria a nivel mundial. Esta prueba es organizada y coordinada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Cabe mencionar que en nuestro país los resultados que

obtuvieron los alumnos de nivel secundaria no fueron satisfactorios, en comparación al resto de los alumnos de otros países que participaron en mencionada evaluación.

En cuanto a esta realidad de evaluación a nivel internacional, emergen organismos nacionales como lo es, para el caso mexicano, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual surge con la encomienda de evaluar a nivel nacional el logro educativo de los estudiantes en educación básica, específicamente en las materias de español, ciencias sociales, matemáticas y ciencias naturales. A esta prueba la denominaron EXCALE (ver a detalle en el marco teórico), la cual se aplicó por primera vez en el año 2005. Con esta prueba se evalúan los conocimientos y habilidades que los alumnos de educación básica deben aprender, de acuerdo a los planes y programas de estudio a nivel nacional y estatal; su aplicación es muestral, pero representativa. Esta evaluación contempla los factores social, cultural y económico que influyen en el aprendizaje.

Una evaluación estandarizada más que se aplicó en México es la denominada prueba ENLACE. Esta es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados en nuestro país y esta dirigida a los estudiantes de tercero a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria.

En el año 2005 inicia su primera aplicación, evaluando los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas oficiales de estudio de educación básica, primordialmente en las asignaturas de español y matemáticas y, por quinta ocasión, se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias Naturales, en 2009 Formación Cívica y Ética, en 2010 Historia, en 2011 Geografía y en 2012 nuevamente Ciencias Naturales). En lo que respecta a educación Media Superior, se evalúa a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato para de este modo evaluar las competencias disciplinarias básicas de los campos de comunicación (comprensión lectora) y matemáticas.

Ante este escenario, México ha reflexionado sobre un cambio respecto al tema de la evaluación educativa. Esto ha originado que en la educación básica se realice una serie de transformaciones que resaltan una intención de mejora entorno a la evaluación. Las reformas a Carrera Magisterial (SEP, 2011), el Acuerdo de la Alianza para la Calidad Educativa — firmado en mayo del 2008 — (SEP) y el impulso a Diplomados tanto para docentes como para los directivos — a partir del ciclo escolar 2009/2010 — (RIEB, 2012), hayan sido signos más significativos que muestran a la sociedad en general, y al contexto internacional, que México está emprendiendo acciones a favor de la política educativa.

Estas tres acciones antes mencionadas tienen como común denominador la evaluación como uno de los ejes centrales para elevar la calidad de la educación de los alumnos. Además, a México — quien participa en organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés) — le han pedido aplicar y rendir cuentas sobre la implementación de pruebas estandarizadas como PISA, a partir del año 2000.

Asimismo, y considerando que la educación es un bien público de primera importancia para todos los seres humanos en el mundo (UNESCO, 1990) y factor que propicia el desarrollo económico, político y social de las naciones (Becker, 1964), se pueden plantear a continuación las siguientes interrogantes: ¿Cómo entender que en México, después de todo lo que se ha hecho desde el 2000, no se haya logrado un cambio sustancial en los resultados, producto de las evaluaciones educativas? En otras palabras: ¿Cómo entender que, a pesar de que se han impulsado acciones de políticas educativas de gran escala en la Educación Básica para mejorar los resultados en el aprovechamiento escolar, se siguen obteniendo resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas en México?

En este orden de ideas y considerando que las interrogantes anteriormente planteadas merecen ser respondidas por el grado de importancia, por su nivel de

exigencia y que en este momento mantienen una disyuntiva entorno a la educación referente a su calidad y la evaluación frente a los resultados poco positivos de los estudiantes en nuestra nación, estas preguntas guían el presente trabajo de investigación, las cuales serán respondidas a lo largo del mismo.

Objetivo general de la investigación

El presente trabajo de investigación planteados objetivos esenciales que darán la pauta a seguir durante el mismo, y se enumeran a continuación de la siguiente manera:

1. Como primer punto, mostrará evidencia empírica de la magnitud de los impactos que han tenido las pruebas estandarizadas de tipo ENLACE en México en el periodo 2007 – 2012, haciendo énfasis en un análisis por entidad federativa.
2. Como segundo punto resaltaré las principales razones del porqué en México siguen prevaleciendo los bajos niveles de aprovechamiento escolar reflejados en los resultados de las pruebas estandarizadas de tipo ENLACE.

Objetivos particulares

Esta investigación muestra los siguientes objetivos particulares que permiten definir las etapas que requiere este estudio, y se despliegan de la siguiente forma:

- A) Estimar la magnitud del impacto que ha tenido la prueba ENLACE en el entorno escolar a nivel de entidad federativa, por región, indígena y tipo de escuela (privada y pública) en dos periodos de tiempo.

- B) Comparar el *comportamiento* de las evaluaciones estandarizadas durante su proceso (entre 2007 y 2012), para conocer el impacto y procedimiento.
- C) Identificar las diversas acciones de política pública o programas educativos que se han impulsado para mejorar el rendimiento escolar en México en lo referente a la Educación Básica y en los periodos en cuestión.
- D) Estimar el impacto de los factores que influyen sobre el sistema de educación básica en México.

Los supuestos de la investigación

En toda indagación se realizan postulados en los cuales se podrá encontrar la raíz del problema, en este caso se plantean supuestos, que son las conjeturas acerca de las características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos acerca del fenómeno que se va a estudiar. Para este trabajo se menciona los siguientes supuestos:

- ✓ La educación básica en las comunidades marginadas e indígenas tienen un bajo desempeño (obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones). Esto mismo sucede con las escuelas, públicas si las comparamos con respecto a escuelas privadas.
- ✓ Hay un impacto significativo en la educación básica cuando se orientan acciones de política educativa hacia sectores específicos, esto en virtud de que la puesta en marcha de programas como CONAFE en las comunidades marginadas e indígenas logran presentar avances y mejoras en los resultados de las pruebas estandarizadas (2007 – 2012).
- ✓ En general, el impacto de las acciones de políticas públicas para mejorar los resultados de la prueba ENLACE no han sido satisfactorios, puesto que

no han reflejado los resultados esperados en el desempeño de la educación básica.

- ✓ Existe una situación multifactorial que afecta el desempeño de la educación básica que no ha sido atendida por las acciones implementadas por parte de la política pública y la política educativa, y que arroja resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas tipo ENLACE.

Para responder a lo anterior, el presente trabajo de investigación muestra la sucesiva estructura de la siguiente manera:

En el primer capítulo titulado **La política educativa internacional en el marco de la evaluación educativa**, se proporciona una visión general del contexto internacional en el que se enmarca la política educativa actual y las acciones y propuestas de política pública que se llevan a cabo, tanto en la Unión Europea como en América Latina: el camino a seguir es de lo *macro* (en el tema mundial) e ir descendiendo a lo *micro* (en esta situación, el caso Mexicano). En este sentido se entenderá que las políticas que se proponen dentro de los organismos internacionales permitirán a los países participantes implementar nuevas políticas en pro de la educación de cada una de las entidades que participa en el organismo internacional.

El objetivo será el de identificar la participación de México en el ámbito de estas políticas a fin de entender los inicios y postulados de las Evaluaciones Estandarizadas, de este modo se entenderá que la participación de México dentro de los organismos internacionales ha traído consigo la aplicación de las pruebas estandarizadas para comparar en el Ranking Mundial el ámbito educativo de cada país.

El capítulo dos denominado **Los paradigmas de la evaluación educativa y la política educativa en México**, tiene como finalidad presentar las características peculiares que giran alrededor de la evaluación educativa y del

actor principal que es el docente, pues a razón de la emergencia de las tecnologías educativas, la evaluación en los procesos de enseñanza aprendizaje ha cambiando. De igual manera se describe a la política educativa ante los procesos de reforma educativa, planes y programas que se están implementando a nivel nacional.

La finalidad es dar a conocer, por un lado, lo que las reformas actuales dicen sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, y por otro, cómo se entiende el proceso de evaluación educativa en la actualidad, para, finalmente, considerar el papel del docente y su función en el ámbito educativo.

En el tercer capítulo con el título **Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares**, se detalla lo relacionado con el sistema educativo mexicano a nivel de educación básica. Se describen los procesos de reforma educativa y los planes y programas que se están implementando a nivel nacional.

El objetivo del tercer capítulo es describir todo lo relacionado con el concepto de Evaluación Educativa, su significado, la expectativa que generan los resultados y el surgimiento de las Pruebas Estandarizadas como elementos de evaluación. Finalmente, la consolidación de este concepto a través del surgimiento de instituciones y organizaciones para evaluar nuestro sistema educativo.

En este capítulo se mencionará una institución creada en el sexenio del Presidente Vicente Fox y que se encarga de un aspecto fundamental en la educación básica, como es la evaluación. Se refiere al INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), instancia que hasta estos momentos sólo da a conocer los resultados por entidades pero no ofrece estrategias, y delega esta tarea a la política educativa y al gobierno federal.

El cuarto capítulo titulado **Acciones de política educativa en México en el marco de evaluación (2007 – 2012)**, se da a conocer un listado de estrategias que han sido impulsadas para mejorar los resultados en las prueba estandarizada

de ENLACE, en el que encontraremos acuerdos como: *La Alianza por la Calidad Educativa* (ACE), que resalta en uno de sus ejes, la evaluación *Eje 5. Evaluar para mejorar*. La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

En este capítulo se resalta, también, otros programas que se impulsaron dentro de la educación básica para mejorar los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, como son: *Escuela de Tiempo Completo*, *Escuela Siempre Abierta*, *Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo* y el *Programa de Habilidades Digitales para Todos*. Dichas estrategias se han enfrentado a diversos conflictos que, al parecer, no dejaron ver los resultados deseados.

El capítulo cinco: **Análisis del sistema educativo de nivel básico en México (2007 – 2012)**, abarca el aspecto metodológico que sigue este trabajo de investigación. Se analiza el comportamiento de los puntajes obtenidos en ENLACE durante cada año (2007 y 2012), para dar una descripción del resultado por entidades federativas.

Posterior, a la descripción de cada año, se comparan, en el tiempo, los resultados ENLACE por entidades, para identificar la magnitud de los cambios logrados después de casi una década. Esto para observar los impactos obtenidos en la educación básica en cada entidad a partir de la implementación de las acciones de política educativa después del año 2000.

El sexto capítulo denominado: **Estimación del impacto de las evaluaciones estandarizadas en la educación básica en México**, se aplica un *modelo de regresión multivariante* como técnica para estimar el impacto de los factores educativos que afectan los resultados en la Educación Básica de nuestro país, con la finalidad de encontrar una explicación que dé cuenta sobre los avances poco significativos logrados en la educación básica hasta la fecha.

Los resultados de esta investigación dejan ver la vulnerabilidad² que tiene la sociedad ante las acciones que el gobierno genera sin considerar aspectos contextuales que impacten en los resultados de la educación en nuestro país. Asimismo, se observa que el centrar la atención en discusiones sobre si debe o no aplicarse una prueba estandarizada tipo ENLACE, sólo desvía la atención en la relevancia que pueda tener la discusión sobre la exigencia de cuentas y resultados efectivos de la educación que brinda el Estado. Por todo esto, es importante que se lleve a discusión el tema concerniente al desempeño de las autoridades educativas anivel local, municipal, estatal y federal con la única finalidad de medir el nivel de aprovechamiento escolar. Esto podría generar una corresponsabilidad compartida entre todos los actores para asumir la cultura de la evaluación de una manera propositiva que genere conquistas significativas en el desarrollo humano.

Los resultados abren un sendero de análisis y ponen nuevamente en la mesa una discusión que no ha acabado aún, puesto que los discursos y las posturas, al ser antagónicas, no han caído a un punto de acuerdo que permita recorrer un camino que nos lleve realmente a mejorar nuestro sistema educativo.

²La vulnerabilidad social se relaciona con los grupos socialmente vulnerables, cuya identificación obedece a diferentes criterios por ejemplo: algún factor contextual que los hace más propensos a enfrentar circunstancias adversas para su inserción social y desarrollo personal, el ejercicio de conductas que entrañan mayor exposición a eventos dañinos, o la presencia de un atributo básico compartido (edad, sexo, condición étnica) que se supone les confiere riesgos o problemas comunes (CEPAL, 2002: 5). Cabe destacar que los poderes públicos y la sociedad en su conjunto, son percibidos con mayor frecuencia como injustos y discriminatorios por quienes enfrentan situaciones de pobreza y de vulnerabilidad. Sufren claras desigualdades de acceso a la educación y al consumo, carecen de canales de movilidad social o no son retribuidos de acuerdo con sus méritos, o bien, son marginados por su origen étnico, género o lugar de residencia y están más expuestos a la delincuencia y la corrupción o son víctimas del mal funcionamiento de la justicia (CEPAL, 2007: 76).

CAPÍTULO I

LA POLÍTICA INTERNACIONAL

EN EL MARCO DE LA

EVALUACIÓN EDUCATIVA

Hoy en día el tema de la educación (en la mayoría de los países a nivel mundial) ha venido adquiriendo una enorme relevancia, particularmente a partir de los años cincuenta, y en especial en lo referente a la educación primaria como necesidad básica de todo individuo y toda sociedad. A escala internacional se han establecido objetivos de cobertura y calidad orientados hacia una educación basada en *competencias*.

La evaluación en este ámbito cobra especial importancia en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje, pues es allí en donde se marcan los parámetros y los objetos de aprendizajes que definen las maneras y los niveles de aprendizaje desarrollados a nivel individual y grupal. La evaluación por competencias se convierte así, en un proceso permanente de generación y análisis de información a fin de cumplir con una referencia de criterios definidos que retroalimenta, toda vez, el aprendizaje y la enseñanza escolar.

Como el concepto “evaluación” se encuentra propiamente implícito en el tema del proceso educativo, consideremos necesario establecer un marco de referencia en el que se identifiquen las posturas de política educativa a nivel internacional dentro del contexto actual para identificar la participación de México en el ámbito de las políticas que trascienden hacia las evaluaciones estandarizadas.

Este capítulo da una visión general, es decir, a nivel internacional, del papel que tomaron los procesos de evaluación de la educación a raíz de la denominada *sociedad del conocimiento*, y de la participación de nuestro país como operante de pruebas estandarizadas, a fin de obtener la información necesaria sobre los procesos de enseñanza y el aprovechamiento escolar de los alumnos de la educación básica en México.

1.1. Declaración mundial sobre educación para todos

En la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una “visión ampliada” para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada persona –niño, joven o adulto–. Asimismo, se confirió a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad, de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común. Tal como se encuentra estipulado en el artículo 1, que trata sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje:

* Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo (UNESCO, 1990).

La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, nuevamente, la responsabilidad, de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual comunes. Del mismo modo, promueve la educación de los demás, la defensa de causa de la justicia social, la protección del medio ambiente, así como la tolerancia con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando siempre por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados. No sin dejar de mencionar el trabajo por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y desarrollo humano permanentes sobre el cual los países puedan y deban construir sistemáticamente nuevos niveles y tipos de educación y capacitación. Es por ello la importancia de este acuerdo entre los países involucrados en la mejora educativa, pues la intención es hacer llegar la educación a toda población.

Artículo 2. Perfilando la visión:

* Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una “visión ampliada” que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia (UNESCO, 1990).

Para cubrir las necesidades básicas es importante hacer cambios de fondo en los sistemas educativos de modo global. Por tal motivo, varios países comenzaron ya a transformar sus planes y programas de estudio, como lo está haciendo nuestro país, quien cambió sus modelos educativos para dar paso al modelo de competencia que es utilizado en la gran mayoría de los países participantes.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad:

* La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecer a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje (UNESCO, 1990).

Este artículo hace referencia a la calidad que debe tener la educación para que, todo aquél que curse la educación básica, alcance un nivel de aprendizaje de buena calidad.

La problemática que existe en nuestro país es el desafío que el docente encuentra, debido a sus limitados recursos para hacer frente a esta apreciación dentro de su salón de clases.

* La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990).

Es evidente que el acuerdo busca proporcionar atención formativa a toda población con la finalidad de contrarrestar los índices de analfabetismo que existe en el mundo. Sin duda es una labor que se considera sumamente positiva para todas las naciones participantes, puesto que alude al beneficio que obtendrá una población al ser atendida con educación y las posibilidades de mejorar en sus condiciones de vida. En nuestro país se han hecho acciones con el fin de alcanzar este acuerdo en conjunto con las naciones que participaron en dicha conferencia.

Es importante analizar este acuerdo por dos principales razones: la primera de ellas tiene que ver con el interés que tiene México por participar en el abatimiento de los rezagos en la educación básica, pues este acuerdo permite a la sociedad mexicana recibir una mayor atención en el ámbito educativo. La segunda razón gira entorno de que, a partir de estos tratados internacionales, todas las naciones involucradas emprenden acciones para modificar y reformar sus modelos educativos.

En el caso particular de nuestro país, se cambió el modelo constructivista por un modelo basado en competencias, así como una reforma en la educación básica al implementarse una evaluación estandarizada con la intención de garantizar una educación de calidad que pueda ser evaluada a nivel nacional con las pruebas como la denominada ENLACE. Estas tres acciones determinantes en nuestro sistema educativo han sido recibidas en medio de conflictos magisteriales pero con un grado de rechazo cuestionable y digno de ser mencionado por los docentes que trabajan en aula.

1.2. La comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida entonces por Jacques Delors (1996), señaló (en su informe presentado a la UNESCO) que la educación básica tenía que llegar, alrededor de todo el mundo, a los 900 millones de adultos analfabetos, a los 130 millones de niños sin escolarizar y a los más de 100 millones de niños que abandonan la escuela antes de tiempo. Asimismo, puntualizó que los contenidos educativos de este nivel debían que fomentar el deseo de aprender, el ansia y la alegría por conocer y, por lo tanto, el afán y las posibilidades de acceder a la educación durante toda su vida.

En los ámbitos políticos y económicos, la Comisión observó que, cada vez más frecuentemente, se adoptan medidas en el plano internacional para intentar hallar soluciones satisfactorias a problemas que tienen una dimensión mundial, aunque sólo sea deba a un fenómeno de interdependencia creciente, tantas veces destacado. Del mismo modo, la Comisión lamentó que se haya obtenido tan pocos resultados, y consideró necesario reformar las instituciones internacionales con el objeto de incrementar la eficacia de sus propias intervenciones. Dicho análisis es válido (*mutatis mutandis*) para los ámbitos que se ocupan de la dimensión social y la educación. De ahí que se destacara la importancia de la Reunión Cumbre de Copenhague de marzo de 1995, dedicada a los asuntos sociales.

La educación ocupa un lugar privilegiado entre las orientaciones adoptadas. En ese contexto, la Comisión formuló las siguientes recomendaciones:

1. Desarrollar una política extremadamente dinámica en favor de la educación de las niñas y las mujeres, conforme a la Conferencia de Beijing (septiembre de 1995).
2. Utilizar un porcentaje mínimo de la ayuda para el desarrollo (una cuarta parte del total) para financiar la educación. Este cambio en favor de la educación debería también reflejarse a nivel de las instituciones financieras internacionales: en primer lugar, el Banco Mundial, que desempeña una función internacional tan importante.
3. Desarrollar mecanismos de “trueque de deuda por educación” (*debt-for-education swaps*) con objeto de compensar los efectos negativos que tienen las políticas de ajuste y la reducción de los déficit internos y externos sobre los gastos públicos de educación.
4. Expandir las nuevas tecnologías concernientes a la información en favor de todos países, a fin de evitar una agudización aún mayor de las diferencias entre naciones ricas y pobres.
5. Movilizar el enorme potencial que ofrecen las organizaciones no gubernamentales y, por consiguiente, las iniciativas de base que podrían prestar un valioso apoyo a las actividades de cooperación internacional. (Delors, 2005: 26 - 27).

Estas propuestas deberían desarrollarse en un marco asociativo y no de asistencia. Es la experiencia la que, después de tantos fracasos y derroches, nos induce a ello. La mundialización nos lo impone. Podemos citar algunos ejemplos alentadores, como el éxito de las actividades de cooperación e intercambio realizadas en el plano regional. Es el caso, en particular, de la Unión Europea.

El principio de asociación encuentra también su justificación en el hecho de que puede llevar a una interacción positiva para todos. En efecto, si los países industrializados pueden ayudar a las naciones en desarrollo compartiendo con ellas sus experiencias positivas, sus tecnologías y sus medios financieros y materiales, a su vez, pueden aprender de esos países modos de transmisión del patrimonio cultural, itinerarios de socialización infantil y, más esencialmente, formas culturales e idiosincrasias diferentes.

La Comisión desea que los Estados miembros de la UNESCO doten a la Organización de los recursos necesarios para animar el espíritu y las actividades de asociación propuestas en el marco de las orientaciones que somete a la Conferencia General de la UNESCO. La Organización lo hará difundiendo las innovaciones exitosas y contribuyendo al establecimiento de redes sustentadas en iniciativas de las ONG, con miras a desarrollar una enseñanza de calidad (Cátedras UNESCO) o a fomentar las asociaciones en el ámbito de la investigación.

Fundamentalmente la UNESCO contribuye a la paz y a la cordialidad mutua entre seres humanos al valorizar la educación como espíritu de concordia, signo de una voluntad de una coexistencia como *ciudadanos del mundo* enfocados a organizarse en beneficio de las generaciones futuras. En ese sentido, la Organización participa en una cultura de paz.

El diagnóstico que se vierte al mostrar, la Comisión Internacional, su preocupación sobre el tema de la Educación para el Siglo XXI (presidida, entonces, por Jacques Delors) mostró un panorama crítico, pues los levantamientos armados entre algunos países, los desastres naturales y los brotes de enfermedades en otros, han complicado el logro de los objetivos que se plantearon en la Conferencia Mundial que se desarrolló en Jomtien en el año de 1990.

A pesar de las condiciones adversas es necesario resaltar la preocupación de la UNESCO por agilizar los acuerdos, y la intención de acercar a todas las poblaciones a tener acceso a la educación, conscientes de que ésta asegura el bienestar de las personas. La preocupación radica en que aún no se cumple, ya sea por cuestiones políticas, geográficas, económicas, demográficas, culturales, incluso ideológica, que algunos países enfrentan como una seria adversidad, lo cual conlleva a que toda la población no disfrute del derecho que tienen a la educación.

En este acuerdo internacional tiene auge el fenómeno de la tecnología, por tanto permite acceder a varios países al desarrollo económico. He aquí la importante “recomendación que se hace para que se difundan las *Nuevas Tecnologías llamadas de la Sociedad de la Información* en favor de todos los países, a fin de evitar una agudización aún mayor de las diferencias entre países ricos y pobres” (UNESCO, 2005:17).

Los países tendrán un gran reto ante sus sistemas educativos locales puesto que, acceder a las nuevas tecnologías, requerirá de recursos económicos y capacitación al personal docente, pero es este el camino a seguir para que, en un país como el nuestro, se ataque de manera frontal el rezago educativo, el analfabetismo y las diferencias sociales.

En este sentido, la UNESCO ya inició el llamado de las sociedades y las economías para focalizar sus mecanismos de acción, desarrollar y aprovechar las nuevas tecnologías. A los países que no cuentan con ello se les alienta a estructurar los sistemas educativos locales, a fin de acceder a las nuevas tecnologías, a disponer de los recursos económicos y financieros para propiciar el fortalecimiento del recurso humano dentro de su sociedad. Se enfatiza que los sistemas educativos deben orientar sus enfoques hacia la formación continua a lo largo de la vida y, como tal, se desarrollen las competencias de las personas para el aprendizaje permanente (saber, saber hacer y saber ser).

En México se dio inicio con el programa de enciclomedia para todas las escuelas, en sentido a este impulso a las tecnologías en los centros escolares (lo lamentable de este programa es que solo cubrió los grados de quinto y sexto dejando a un lado al resto de los grados de primaria), se dotaron a las escuelas con equipo de computo (el detalle de este programa es que no se dio un personal capacitado a las escuelas para darle un uso adecuado con los alumnos, ni mantenimiento a los equipos) y el más reciente que se anuncio fue el de Habilidades Digitales para Todos, este último se anuncio en el 2012 y es momento que aun no da inicio, ante este panorama se puede criticar a un sistema educativo que responde a los intereses del gobierno federal y que en cada sexenio pareciera que lo que se avanza o se realizo no sirvió de nada y se cambia radicalmente, claro ejemplo estos tres programas infructuosos en las escuelas, reitero que en las escuelas, puesto que en el discurso eran valiosos y sobre todo de un gran impacto para los estudiantes que se encuentran en el nivel de primaria.

1.3. Cambio del paradigma educativo ante la emergencia tecnológica

La clave de la sociedad actual radica en la capacidad de procesar la ingente cantidad de información de la que disponemos en la actualidad gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías. La finalidad es transformar esta tecnología en el conocimiento necesario para cambiar nuestro entorno, en búsqueda de una mayor libertad, igualdad y solidaridad entre los seres humanos. Crear un mundo que rompa con los moldes acuñados en el siglo XX; aquellos que mostraron la incapacidad de resolver el hambre, la guerra, la ignorancia, el racismo, la xenofobia, etc.

El papel de los docentes es cada vez más importante. Cada día observamos la creación de nuevos entornos culturales y educativos gracias a la ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La innovación metodológica, de profusión y enriquecimiento de las actividades docentes son ejes de orientación clara hacia un mundo en construcción. (Millán, 2001: 7).

En este sentido, se puede decir que el reto y, a la vez, la oportunidad que encuentran los docentes al utilizar estas tecnologías en sus espacios educativos brinda una alternativa interesante y atractiva para los alumnos, ya que, por medio de las TIC's, los docentes tienen la facilidad de mostrar una forma distinta de trabajar los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio.

Todo proyecto educativo pone en el centro de su interés el logro de más y mejores aprendizajes por parte de los estudiantes. El objetivo esperado en estos proyectos es, entonces, el impacto que deba tener en los alumnos el proceso el aprendizaje, así como los cambios que resulten de su implementación: la introducción de las TIC's en los sistemas educativos, por ejemplo.

Al enfocarse en los métodos de aprendizaje, hay que considerar que los resultados esperados pueden ser de distinto orden. Es necesario considerar en primer término:

- *Las mejoras en el compromiso e involucramiento de los estudiantes con el proceso de aprendizaje, reflejado en su participación y permanencia en dicho proceso.*
- *Los cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, de estudiantes, docentes, escuelas y comunidades. (Severin, 2010: 3).*

En el mismo sentido, dichos cambios y mejoras tienen una relación directa y necesaria para la producción de impactos efectivos en el mejoramiento de:

- *Los aprendizajes cognitivos (curriculares).*
- *El desarrollo de competencias no-cognitivas o “competencias del siglo XXI”, incluyendo la adquisición de destrezas en el propio manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Severin, 2010: 3).*

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) en los espacios educativos ha dejado de ser una opción. Los países, las regiones y las escuelas están impelidos a desarrollar nuevas iniciativas que consideren la incorporación de estas herramientas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que los sistemas educativos logren conectar las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento con las nuevas características de los aprendices que forman parte de aquéllos.

En este sentido, la incorporación de las TIC's en el campo educativo ha sido una de las acciones que los gobiernos de distintos países han implementado dentro de sus ejercicios educativos. Por ejemplo, en México, se introdujo el programa Enciclomedia en la educación básica, con la finalidad de asignar una computadora personal docente.

En cuanto a la educación media superior y superior, ésta comienza a implementar métodos de educación a distancia utilizando herramientas como el Internet. Dichas acciones emprendidas por instancias educativas en México han permitido que el acceso a la información se facilite. Esto es algo que necesita ser reconocido e impulsado aún más para asegurar que toda la población tenga acceso a la tecnología y la información, pues permite que los estudiantes indaguen en otros tipos de fuentes, lo que facilita el trabajo en el salón de clases.

Sin embargo, es necesario mencionar que estos intentos se han visto limitados por diversas situaciones. Es el caso de Enciclomedia, pues el programa sólo cubrió los grados de quinto y sexto. Así también, hubo estados en que la dotación de equipo a maestros no le fue entregada por motivo o razón aparente injustificable.

Por último, la posibilidad de acceso que tienen las escuelas a Internet se ha visto limitada por falta de dotación de equipo de cómputo, así como de conexión a dicha herramienta. Estos ejemplos no pretenden decir que los intentos que tiene el sistema educativo mexicano son un fracaso, sino que evidencian una falta de coordinación y comunicación entre autoridades e instituciones educativas.

1.3.1. Acciones y propuestas para transformar la educación en la Unión Europea.

En el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar (2000), la comunidad internacional reafirmó su compromiso para asegurar el acceso a una educación primaria de alta calidad para el año 2015. Asimismo, en uno de sus puntos señala: *dada la enorme diversidad cultural que caracteriza a los pueblos latinoamericanos, la calidad educativa implica reconocer la necesidad de diversificarla oferta educativa a fin de asegurar no sólo el respeto sino el fortalecimiento de las diferentes culturas. Gobiernos y sociedades debemos impedir que la diversificación de los servicios de educación básica a los grupos culturales minoritarios siga escondiendo una oferta empobrecida, aprovechándose de que estos grupos no han tenido capacidad de para exigir niveles adecuados de calidad en el servicio y en sus resultados.*

En la sesión plenaria final el Foro Mundial sobre la Educación aprobó un marco de acción que compromete a sus gobiernos a “cumplir los objetivos y finalidades de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades”. Los participantes calificaron al Marco de Acción de Dakar de “compromiso colectivo para actuar” y definieron mecanismos en los planos nacional, regional e internacional para organizar el impulso mundial hacia la Educación para Todos. Los participantes también se comprometieron a encontrar el apoyo financiero necesario para garantizar que “ningún país que se comprometa seriamente con la educación para todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esta meta”.

El compromiso

Al aprobar el Marco de Acción de Dakar, los participantes del Foro, reafirmaron la visión de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que habían aprobado diez años antes en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia). También reiteraron la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental y “un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones”.

En el Marco de Acción se mencionan los considerables avances realizados en materia de educación para todos en numerosos países, pero se hace hincapié en que resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños privados de acceso a la enseñanza primaria, que 880 millones de adultos sean analfabetos, que la discriminación entre hombres y mujeres persista y que se niegue a tantos jóvenes y adultos el acceso a las tecnologías ya los conocimientos necesarios para participar plenamente en sus sociedades. “Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la educación para todos”, declararon los participantes del Foro. “Se puede y debe atender con toda urgencia las necesidades básicas de aprendizaje”.

Objetivos de los participantes del foro

Los participantes en el Foro se comprometieron colectivamente a alcanzar seis objetivos específicos relacionados con la educación para todos. En ellos se reflejan temas que principalmente han sido tratados en sesiones plenarias y temáticas dedicadas a la estrategia-temas como lo son: la necesidad de concentrar el trabajo en los niños más vulnerables y excluidos, la importancia de mantener la prioridad de la educación entre niñas y mujeres. Dichos objetivos muestran un enfoque claro en cuanto al acceso y la calidad como elementos interdependientes; y en tres de ellos se recoge el llamado a establecer plazos concretos formulados por numerosos participantes.

Dichos objetivos son:

1. - Extender y mejorar la protección y educación integral es de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. - Velar porque antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo, los sectores que se encuentran en situación desfavorable, así como las comunidades que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita, obligatoria y de buena calidad; y trabajar en su conclusión.
3. - Velar porque las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
4. - Aumentar de dicho momento al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y a una educación permanente.
5. - Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de ese preciso momento al año 2005, y lograr, antes del año 2015, la igualdad entre los géneros en relación a la educación. En particular, se trata de garantizar a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad y de buen rendimiento.
6. - *Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).*

Estrategias

Con objeto de alcanzar estos seis objetivos, los delegados prometieron colaborar en 12 estrategias amplias, a las que también se había manifestado un vigoroso apoyo en las deliberaciones del Foro. La lista de estrategias comienza con un plan general para “promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en la educación básica”. Otra amplia estrategia consiste en “crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un aprendizaje de excelencia y niveles bien definidos de rendimiento para todos”.

Las estrategias concretas definidas en el Marco de Acción incluyen la vinculación de las políticas de *Educación para Todos* con las actividades de desarrollo y eliminación de la pobreza, la colaboración con instituciones de la sociedad civil y la creación de sistemas nuevos y mejorados de rendición de cuentas en la educación. En otras se recalca la necesidad de promover la igualdad entre hombres y mujeres, combatir la pandemia del VIH/SIDA y atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos.

Los delegados también se comprometieron a cooperar en programas encaminados a mejorar la condición social, el ánimo y la competencia profesional de los docentes; aprovechar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para contribuir al logro de los objetivos de la educación para todos, y supervisar sistemáticamente los avances realizados para alcanzar esos objetivos.

Recursos

En el Marco de Acción de Dakar se reconoce que numerosos países carecen de los recursos financieros necesarios para alcanzar esos objetivos en un

plazo aceptable, y se señala que “los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo así como el sector privado, deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables”.

Con el objeto de cumplir con el compromiso de que ningún país comprometido seriamente con la Educación para Todos se vea impedido de alcanzar esa meta por falta de recursos, en el Marco de Acción, se aboga por una iniciativa mundial encaminada a elaborar las estrategias y movilizar los recursos que se necesiten para proporcionar un apoyo eficaz a los esfuerzos realizados en el plan nacional. Se enumeran opciones que podrían ser examinadas en el marco de esa iniciativa, entre ellas: una asistencia externa acrecentada y más previsible, y una mejor coordinación entre los donantes para reducir la deuda, así como un seguimiento más eficaz de los avances realizados en el cumplimiento de los objetivos de la Educación para Todos.

En el Marco de Acción se destaca que a los países con estrategias menos elaboradas (comprendidos los países afectados por conflictos, los países en transición y los que acaban de salir de una crisis) se les debe proporcionar el apoyo necesario para que avancen más rápidamente hacia la meta de la Educación para Todos, puesto que estas adversidades los han llevado a transitar por caminos sinuosos, lo que les ha imposibilitado alcanzar tan importante meta para sus poblaciones.

En México — y a consecuencia de los temas tratados en este foro — la acción más notoria fue hacer obligatoria la educación preescolar en el ciclo 2004/2005 con el afán de alcanzar el siguiente objetivo: Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. Cabe resaltar, en este sentido, que recientemente también se hizo obligatorio el nivel de bachillerato en el año 2011. Se calcula que entre 2015 y 2016 se pretende alcanzar el 85 por ciento de

cobertura universal de bachillerato para llegar al cien por ciento a principios de la década.

Un punto a resaltar llevado a cabo en el Foro de Dakar es la aportación de los recursos para que las naciones logren alcanzar los acuerdos establecidos sin que se ponga como impedimento este elemento. Para lograrlo se contará con la participación de los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos, el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo. De la misma forma, el sector privado deberá movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia, con condiciones favorables. En este sentido, cabe resaltar una de las intenciones elementales del foro, y hacer todo lo necesario para que los habitantes de todas las naciones tengan acceso a la educación. Todo con el siguiente objetivo:

Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales (UNESCO, 2000).

Como consecuencia de todo esto, en México se empieza por aplicar pruebas estandarizadas como PISA, EXCALE y ENLACE, es este un momento crucial para una educación en México que persigue elevar la calidad y mejorar los procesos de enseñanza para que los aprendizajes sean medibles por medio de este tipo de evaluaciones.

Otra acción a resaltar es el Tratado de Bolonia, el precedente de este Tratado se remonta a la firma de la *Magna Charta Universitatum*, elaborada con motivo del 90º aniversario de la Universidad de Bolonia (1988). En la misma, los rectores universitarios vislumbraron lo que más tarde sería un proyecto sólido: “el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico”. Como se puede observar, estas palabras

ya se pronuncian por la emergencia de una redefinición de lazos entre Universidad, sociedad y, por supuesto, poder.

Diez años después se lleva a cabo la Declaración de Sorbona en una reunión de ministros de educación de cuatro países europeos (Alemania, Italia, Francia y Reino Unido). Posteriormente (1999), 29 ministros de educación europeos firman la Declaración de Bolonia, la misma pone en marcha el proceso de igual nombre y en el que se asientan los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Los países firmantes, y por tanto miembros del EEES, son:

- Desde 1999: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza.
- Desde 2001: Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía.
- Desde 2003: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Estado Vaticano, República de Macedonia, Rusia, Serbia.
- Desde 2005: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania.
- Desde mayo de 2007: Montenegro. Cabe destacar que hubo países o territorios que fueron rechazados por un motivo substancial: no formar parte de la Convención Cultural Europea, tales como Kirguistán, Kosovo, Israel, entre otros.

Los países que participan de este tratado de convergencia se han comprometido, esencialmente, a armonizar los diferentes sistemas universitarios para que los estudios tengan una misma estructura en todos ellos y compartan

una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que ellos mismos denominan como “la economía del conocimiento”.

En efecto, el Espacio Europeo de Educación Superior exige la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa. Asimismo, se busca la movilidad por las universidades europeas de los estudiantes, profesores e investigadores, a la vez que fomentar el aprendizaje continuado y la calidad.

Los objetivos de largo alcance de estas reformas—los cuales deben de cumplirse completamente para el año 2010— son esencialmente los siguientes:

- * Facilitar la rápida entrada de los profesionistas en el mercado de trabajo, mediante grados obtenidos en un menor tiempo.
- * Promover la movilidad de estudiantes y trabajadores entre los diversos países.
- * Incrementar la competitividad de la educación superior europea a nivel internacional (Ambríz, 2005: 37).

De esta manera, la nueva definición de la educación superior gira en torno al *aprendizaje* del estudiante, mismo que se convierte en el centro del proceso de enseñanza. Los títulos deben especificar claramente, no sólo los conocimientos, sino las *aptitudes* y *destrezas* que configuran los objetivos formativos de un plan de estudios, promoviendo así la idea de educación a lo largo de toda la vida. “*Dicho criterio que apunta hacia un mayor trabajo personal del alumno, actividades no presenciales, etc., sólo será posible mediante el uso de todas las posibilidades que ofrece Internet y las nuevas tecnologías TIC*”. (Porta, 2009: 6).

Una acción más llevada a cabo por la Unión Europea es el Proyecto Tuning. Este es un proyecto desarrollado por 100 universidades de los países integrantes,

los cuales tratan de comprender y rediseñar el currículo a partir de puntos de referencia comunes para poder compararlos, con base en un respeto a su autonomía y diversidad.

Sus objetivos son: Estudiar la convergencia europea en la definición de contenidos y perfiles profesionales en cada área. Identificar puntos de referencia comunes desde las perspectivas universitarias y de la disciplina, Desarrollar modelos de estructuras curriculares (grado y posgrado) para cada área que permita mejorar la integración y el reconocimiento de títulos, adoptar los créditos europeos de transferencia y acumulación, revisar y redefinir parámetros de calidad y facilitar el empleo promoviendo la transparencia en las estructuras educativas. Esto podrá lograrse con base en cuatro líneas (Deusto, 2001):

- * Línea 1: Definición de competencias académicas generales en todas las titulaciones (formaciones).

- * Línea 2: Definición de competencias específicas en cada titulación (conocimientos y destrezas).

- * Línea 3: Utilización del sistema europeo de créditos como estrategia de acumulación y transferencia.

- * Línea 4: métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

El proyecto se centra en las competencias genéricas y específicas de cada materia. Estas competencias representan una combinación dinámica de atributos, capacidades y actitudes. Fomentarlas es el propósito de los programas educativos. Las competencias se crearán en varias unidades del curso y se emplearán en diferentes estadios. Éstas se clasifican en tres rubros (Deusto, 2001):

A) **Competencias instrumentales:** capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Hacen referencia a:

- * Capacidad para análisis y síntesis.
- * Capacidad de organización y planificación.
- * Conocimiento general básico.
- * Profundización en el conocimiento básico de la profesión.
- * Comunicación oral y escrita en el idioma propio.
- * Conocimiento de un segundo idioma.
- * Habilidades básicas informáticas.
- * Habilidades de gestión de la información (capacidad para recuperar y analizar información de diversas fuentes).
- * Resolución de problemas.
- * Toma de decisiones.

B) **Competencias interpersonales:** capacidades individuales como las habilidades sociales (interacción social y cooperación). Éstas hacen referencia a:

- * Capacidad de crítica y autocrítica.
- * Trabajo en equipo.
- * Habilidades interpersonales.
- * Capacidad de trabajo en un equipo interdisciplinario.
- * Capacidad para comunicarse con expertos de otros campos.
- * Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- * Capacidad para trabajar en un contexto internacional.
- * Compromiso ético.

C) **Competencias sistemáticas:** capacidades y habilidades relativas a todos los sistemas (combinación de entendimiento, sensibilidad y conocimiento): es necesaria la adquisición previa de las competencias instrumentales e interpersonales, estas se refieren específicamente a:

- * Capacidad para aplicar el conocimiento en la práctica.
- * Habilidades de investigación.
- * Capacidad de aprendizaje.
- * Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- * Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- * Liderazgo.
- * Entendimiento de culturas y costumbres de otros países.
- * Capacidad para el trabajo autónomo.
- * Diseño y gestión de proyectos.
- * Iniciativa y espíritu emprendedor.
- * Preocupación por la calidad.
- * Voluntad de éxito.

Así pues, se puede advertir el interés y decisión que viene consolidándose en las sociedades del primer mundo entorno a la educación. De modo que es preciso resaltar el empeño de los distintos representantes responsables para llegar a acuerdos que tengan un impacto positivo para los habitantes de sus correspondientes naciones.

Así pues, se puede decir que las acciones efectuadas por la Unión Europea han arrojado resultados positivos, lo que muestra el avance tecnológico que hasta el momento han logrado sus sociedades. Niveles de preparación profesional y uso de las tecnologías de información que los habitantes ya poseen.

Las acciones que emprendió la Unión Europea han provocado que en América Latina se emprendan también prácticas para mejorar la educación de su población, como lo son: el acceso a la tecnología y su incursión al mercado laboral, mismas que a continuación se describen.

1.3.2 Acciones y propuestas para transformar la educación en América Latina

El 8 de septiembre del año 2000 se realizó en la Ciudad de Nueva York la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. En esta Cumbre se establecieron objetivos de desarrollo para el año 2015 conocidos como “Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio”. En el ámbito educativo destaca: lograr la enseñanza primaria universal. Como resultado de los compromisos establecidos en este marco internacional, la escolaridad obligatoria se ha ido incrementando.

Tal y como se expone en este texto, desde 1984 había una propuesta lo suficientemente madura y adecuada para las universidades a fin de implantar procesos de evaluación y acreditación. Sin embargo, fue hasta 1991 cuando se dieron los primeros pasos firmes en esa dirección.

El Proyecto Tuning América Latina se creó en 2004. Cuenta con el aval de la Comisión Europea y de los ministerios de educación latinoamericanos, y responde al interés de las universidades europeas y latinoamericanas por el solo hecho de promover la creación de un Espacio Común de Enseñanza Superior entre la Unión Europea, América Latina y el Caribe.

Ello surge en un contexto de intensa reflexión sobre educación superior, tanto a nivel regional como internacional. Hasta el momento Tuning había sido una experiencia exclusiva de Europa, un logro de más de 135 universidades europeas que desde el año 2001 llevan adelante un intenso trabajo en pos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Durante la IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) en la ciudad de Córdoba (España) en octubre de 2002, los representantes de América Latina que participaron del encuentro y luego de escuchar la presentación de los resultados

de la primera fase del Tuning, tuvieron la inquietud de pensar un proyecto similar con América Latina. Desde este momento se comenzó a preparar el proyecto que fue presentado por un grupo de universidades europeas y latinoamericanas a la Comisión Europea a finales de octubre de 2003. Podemos decir que la propuesta *Tuning* para América Latina ha sido una idea intercontinental, un proyecto que se ha nutrido de los aportes de académicos tanto europeos como latinoamericanos. La idea de búsqueda de consensos es la misma, es única e universal, lo que cambian son los actores y la impronta que brinda a cada realidad; sus propósitos son (unideusto, 2004):

* Contribuir al desarrollo de **titulaciones fácilmente comparables y comprensibles** en una forma articulada en toda América Latina.

* Impulsar, a escala latinoamericana, **un importante nivel de convergencia** de la educación superior en doce áreas temáticas (Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química) mediante las definiciones aceptadas en común de resultados profesionales y de aprendizaje.

* Desarrollar perfiles profesionales en términos de **competencias genéricas y relativas a cada área de estudios**, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

* Facilitar la **transparencia en las estructuras educativas** e impulsar la innovación a través de la comunicación de experiencias y la identificación de buenas prácticas.

* Crear **redes** capaces de presentar ejemplos de prácticas eficaces. Estimular la innovación y la calidad mediante la reflexión y el intercambio mutuo.

* Desarrollar e intercambiar información relativa al **desarrollo de los currículos** en las áreas seleccionadas y crear una estructura curricular modelo expresada por puntos de referencia para cada área, promoviendo el reconocimiento y la integración latinoamericana de titulaciones.

* Crear **puentes entre las universidades** y otras entidades apropiadas y calificadas para producir convergencia en las áreas de las disciplinas seleccionadas.

El objetivo principal del Proyecto Tuning América Latina es contribuir al desarrollo de titulaciones comparables en América Latina a través del análisis de los niveles de convergencia entre ellas, asimismo la creación de modelos de estructuras curriculares. También se propone incidir en la creación de redes entre universidades y otras entidades para favorecer la convergencia de disciplinas y el mejoramiento de la calidad.

Las profesiones atendidas por el proyecto son: administración de empresas, educación, historia, matemáticas, arquitectura, derecho, enfermería, física, geología, ingeniería civil, medicina y química. Cada profesión es abordada a través de cuatro líneas de trabajo: competencias genéricas y específicas, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos, calidad de los programas. Cabe mencionar que la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) participa dentro del Comité de Gestión del Proyecto.

En este camino cabe hacer notar que la ANUIES desempeñó un papel esencial, en especial porque ha impulsado e inducido los principales cambios en la educación superior, entre ellos los referentes a la evaluación y la acreditación en nuestro país.

Ante este contexto, y con el propósito de mejorar la calidad educativa, se refuerzan los mecanismos de evaluación educativa en Latinoamérica: *“En nuestro continente se hace evidente la transferencia del modelo anglosajón a través de reformas principalmente heterónomas, cuyo centro de irradiación es el mercado y la adecuación de la educación en torno a esta lógica. En efecto, la agenda externa y los informes sobre los países en desarrollo llevados a cabo por organismos internacionales (como por ejemplo el Banco Mundial (BM), UNICEF, BID, etc.) conquistan una presencia cada vez más visible en la disposición de políticas públicas.”* (Porta, 2009: 14).

Es necesario resaltar la participación que México tiene ante los organismos internacionales. Pareciera que a nuestro país se le dicta y condiciona para seguir un modelo educativo (basado en competencias) con la finalidad de cubrir ciertos estándares establecidos en evaluaciones (PISA, EXCALE y ENLACE) y con el objetivo de mejorar la calidad educativa en México. Ante este hecho nos encontramos ante la opinión de Eduardo Andere.

“Si uno trata de localizar información sobre el tema de la calidad se encontrara, que, primero la información es escasa y lo que se publica destinado al acceso general es muy limitado; segundo, lo que se hace en México en esta materia es todavía muy limitado y reciente. No existen indicadores universales de calidad, como registros de exámenes estandarizados, comparables a lo largo y ancho de la república. Si uno quiere hacer una investigación estadística y comparar las tendencias a través de los años, simplemente no se puede hacer, pues no existen los datos.” (Andere, 2003:59).

Cabe señalar que dicha política internacional, a través de los diferentes organismos internacionales, ha marcado una ruta a seguir para conseguir estar a la altura de una política de mercado. Hablamos de una política que es exigente con la educación y que demanda características específicas de un ciudadano para

que éste pueda poseer el perfil adecuado para ingresar, posteriormente, al mercado laboral. Postura que en el SEM se torna a ser oficial y que a su vez presenta serias resistencias por parte del magisterio, (naciendo referenciar específicamente al contexto de México) por estar demostrando resultados pocos deseados en cuanto a política educativa.

De esta manera, la participación de México en los acuerdos internacionales ha implicado que se lleven a cabo dos acciones fundamentales: cubrir la demanda educativa de toda la población, por un lado, y por el otro, establecer mecanismos de evaluación en la educación básica con el afán de mejorar los procesos de enseñanza con el objetivo de asegurar el aprovechamiento escolar de los estudiantes. Estas acciones han generado investigaciones, reflexiones y discusiones a favor y en contra, derivadas de resultados, en ocasiones alentadoras, y otras más, interesantes.

1.4. Acuerdo de cooperación México–OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas

Este acuerdo tiene como objetivo ayudar a las autoridades educativas en México y demás países miembros de la OCDE a fortalecer sus sistemas educativos. Principalmente se enfoca en políticas públicas que favorezcan la enseñanza, el liderazgo y la gestión escolar en las escuelas, con el fin de mejorar los resultados de los niños en educación básica.

“Esta publicación desarrolla un marco comparativo de los factores clave de la política pública en escuelas y sistemas escolares exitosos, y lo adapta al contexto y la realidad en México” (OCDE, 2010: 4). Este acuerdo se puede resumir en 15 propuestas de manera específica que debería implementar nuestro país para mejorar su educación; son las siguientes:

1. **Definir una enseñanza eficaz:** México necesita definir los estándares de profesión docente para que la sociedad sepa cuáles son los conocimientos, habilidades y valores centrales asociados a una enseñanza eficaz.

2. **Atraer mejores candidatos docentes:** Si se busca que la docencia en México adquiera el estatus de una profesión de alto nivel, el primer paso a dar es mejorar la calidad de los candidatos en las instituciones de formación inicial docente, especialmente, en las escuelas Normales. Una forma de lograrlo es aumentarla exigencia de entrada a programas de Formación Inicial Docente (ITP, por sus siglas en inglés) y establecer un examen de selección nacional y herramientas de evaluación.

3. **Fortalecer la formación inicial docente:** La escuela normal pública y privada, entre otras instituciones de formación inicial docente, necesitan mejorar sustancialmente si pretenden ser el principal medio del país para preparar al magisterio. Bien podría ser la instauración de un sistema de estándares de calidad rigurosos de acreditación de escuelas normales y demás instituciones de formación inicial.

4. **Mejorar la evaluación inicial docente:** México debe desarrollar y mejorar el Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes; continuar la introducción del uso de instrumentos más eficaces basados en el desempeño con la única finalidad de medir el conocimiento y las habilidades de los docentes. Asimismo, mejorar la estructura de gobernanza de dichos mecanismos y, en particular, la operación del Organismo de Evaluación Independiente con Carácter Federalista, y buscar así la consolidación de una estrategia más eficiente a largo plazo.

5. **Abrir todas las plazas docentes a concurso:** Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (Examen de Oposición). El sistema de asignación de docentes a plantel (actualmente efectuado a elección del docente) debe ofrecer una mayor correspondencia entre el tipo de escuela y el docente. El Sistema de Corrimiento debe ser respetado y mejorado.

6. Crear periodos de inducción y prueba: Como los primeros años de práctica son clave para la calidad docente y persiste una preocupación sobre la formación y selección inicial docente, es importante implementar, en primer lugar, un periodo formal de inducción con apoyo sustancial para todos los docentes principiantes (incluyendo aquellos que no tienen plazas permanentes); en segundo lugar, un periodo de prueba en el que se espere que los docentes principiantes sean capaces de demostrar en la práctica que pueden favorecer realmente el aprendizaje del estudiante y hacerse cargo de otros aspectos de su papel como docentes.

7. Mejorar el desarrollo profesional: Actualmente, las opciones de desarrollo profesional se encuentran dispersas entre diversos proveedores y organizaciones; los docentes señalan que los cursos no siempre responden a sus necesidades. Muchos docentes financian sus propias opciones, más allá de los cursos que ofrecen el gobierno o los estados. La oferta de desarrollo profesional debe diversificarse y hacerse más coherente con las necesidades de las escuelas. El esfuerzo actual por aumentar la importancia del Catálogo Nacional debe prolongarse. Las oportunidades de desarrollo profesional basadas en las necesidades de la escuela deben ser ampliadas y apoyadas aún más.

8. Evaluar para mejorar: México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares. Un sistema puramente formativo en sus primeros años, acompañado de un adecuado apoyo profesional. Después de haber implementado este sistema y de haber socializado sus reglas, el sistema puede incluir variables formativas y sumativas; por ejemplo, recompensar a los docentes excelentes o dar apoyo a los docentes de menor desempeño. Los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo.

9. Definir un liderazgo escolar eficaz: Al igual que en el caso de los docentes, México necesita definir estándares claros de liderazgo y gestión de la profesión en general: el conocimiento esencial, las habilidades y los valores asociados a los directores de escuelas eficientes.

10. Profesionalizar la formación y el nombramiento de directores: Las habilidades que requiere un director son distintas a las habilidades que requiere un docente, por lo que el sistema educativo necesita preparar a líderes, usando estándares de calidad como punto de partida. El desarrollo del liderazgo debe ser considerado como un continuum. Esto significa alentar la formación inicial de liderazgo, organizar programas de inducción y garantizar la formación del servicio para satisfacer las necesidades del contexto. El hecho de tener un marco de estándares de liderazgo hará posible la utilización de un sistema de evaluación de directores para “diagnosticar” las habilidades clave que pueda necesitar un director, o bien, encontrarlas opciones convenientes para adquirirlas. La asignación de puestos de directores de escuela debe —en la medida de lo posible— realizarse a partir de una lista de candidatos que comprueben, con base en los estándares, estar calificados para asumir el cargo.

11. Construir capacidad de liderazgo instruccional en las escuelas y entre ellas: Las escuelas en México trabajan generalmente como unidades independientes y, por lo tanto, muchas tienen capacidades limitadas para —entre otras tareas de gestión— acceder a los esquemas de desarrollo profesional de alta calidad basados en las necesidades de la escuela. Las escuelas en donde existen prácticas adecuadas y de alta calidad deben compartirlo con aquéllas que tienen una capacidad limitada. De lo contrario, las escuelas continuarán haciendo únicamente *lo que saben hacer* y tendrán oportunidades muy limitadas de mejoramiento.

12. Incrementar la autonomía escolar: Para profesionalizar a los líderes y exigir la rendición de cuentas, es necesario que éstos participen en las decisiones de lo que ocurre en su escuela, tales como la contratación o el despido de docentes. Esto puede traer un impacto positivo en el desempeño de los planteles escolares.

13. Garantizar el financiamiento para todas las escuelas: En la práctica, las escuelas no tienen casi ninguna autonomía o fondos que puedan asignar a sus prioridades; existe una disparidad en los recursos disponibles para las escuelas en comunidades ricas y en comunidades pobres. La distribución de recursos debe ser

equitativa a fin de evitar las cargas burocráticas difíciles de sobrellevar para las escuelas.

14. Fortalecer la participación social: Los consejos escolares pueden ser un recurso importante para mejorar la calidad escolar, sin dejar de observar la generación de alianzas sociales eficaces. Los consejos escolares necesitan tener poder o influencia real sobre aspectos importantes, así como suficiente información, formación y transparencia.

15. Crear un Comité de Trabajo para la Implementación: Para reflejar y proponer estrategias de implementación, el comité deberá estar compuesto por los responsables de la generación de políticas educativas, miembros de la academia altamente respetados, docentes, así como por personalidades del sector público y de la sociedad civil. Una de sus principales tareas debe ser el desarrollar un plan específico de implementación, considerando las prioridades e iniciativas existentes en México y en coordinación con los estados. El Consejo Asesor recomienda que la Secretaría otorgue al Comité de Trabajo el poder suficiente para crear grupos de trabajo. Por ejemplo en las siguientes áreas (teniendo en mente que cada una debe concentrarse en una tarea clara para desarrollar el plan de trabajo con plazos y presupuestos determinados):

- 1) Estándares para la enseñanza y el liderazgo escolar y del sistema.
 - 2) Las Normales y otras instituciones de formación inicial docente.
 - 3) Desarrollo profesional docente y evaluación.
 - 4) Directores de escuela y tutores.
 - 5) Autonomía, financiamiento escolar, redes escolares y participación social
- (OCDE, 2010: 7 - 9).

Si bien es evidente que las propuestas poseen un sentido social, es necesario hacer una apreciación puntual acerca de las recomendaciones, pues, en su cometido suelen parecer lógicas y aun benéficas para nuestro país (en el sentido de que mejoraran en gran medida la educación mexicana), sin embargo, existe un pormenor que es necesario mencionar porque gira entorno a los

conflictos que dichas propuestas generan al llevarlas a la práctica. Por ejemplo: Los concursos de las plazas se realizan por medio de una prueba que es coordinada por un partido político y que se llama Nueva Alianza, hecho que contradice la propuesta desde un inicio, ya que debería de ser la Secretaria de Educación Pública quien coordinara y diera seguimiento a la evaluación para que ésta tenga mayor relevancia y, sobre todo, transparencia y credibilidad.

Es bien sabido que en nuestro país se evalúa a los docentes por medio del Programa de Carrera Magisterial y, a partir del año 2011, a través de la prueba de Evaluación Universal. Esto, sin embargo, arrojó serias carencias en los resultados obtenidos por parte del magisterio. Hasta este momento las acciones a seguir, como plan de actualización docente, no están bien definidas y son poco claras.

En cuanto a la profesionalización docente en nuestro país, ésta es poco efectiva, incluso cuando se hayan realizado un par de acciones importantes pero que aún no se han visto reflejadas, como lo son: primero, se inicia la reforma a Carrera Magisterial la cual da un peso específico del 50% a la prueba de ENLACE, lo cual permite que los docentes logren promoverse en dicho programa, y, segundo, fue crear diplomados para los docentes, los cuales les permitirían una actualización integral.

En este sentido, uno de los pormenores de ambas acciones es que los encargados de realizar los talleres son también docentes y no personas altamente capacitadas en los temas que se abordan para lograr un mejor impacto. En este sentido pareciera, por ejemplo, el juego del “teléfono descompuesto”, en donde el docente que asiste a los cursos con especialistas de un tema determinado, lo asimila y lo entiende a su manera, pero al desarrollarlo con los demás maestros de su centro escolar, estos últimos lo entenderán de otra manera, y la aplicación de dicha actualización se volverá nula, puesto que al final del día cada quien terminará haciendo lo que entendió.

Considero que un punto fundamental en las propuestas que hace la OCDE al Sistema Educativo Mexicano y en la cual se debería de trabajar de manera ardua y de forma inmediata tiene que ver con el *fortalecer la formación inicial docente*, ya que de esta condición se aseguraría que los docentes que estén frente a grupo tengan una formación docente de calidad que le permita impartir sus clases de manera idónea. Para esto es necesario realizar un análisis a fondo de los planes y programas de estudios que tienen las Normales en nuestro país, y con ello crear una transformación sustancial en ellos y lograr llevar a cabo la propuesta que hace el organismo internacional.

El camino que debe seguir la educación en México presenta grandes retos, y éstos se alcanzarán al realizarse esfuerzos que contemplen los diferentes actores que tienen una función determinante en la educación. La suma de voluntades permitirá ofertar una educación de calidad dentro de la población infantil de nuestro país.

En conclusión, puede observarse que la participación que tiene México dentro de los organismos internacionales lo ha colocado en un camino que requiere una serie de transformaciones de manera puntual, mismas que permitirán, al Sistema Educativo Mexicano, niveles de exigencia aún mayor. La educación, hoy en día, lleva un estandarte con una carga de expectativas esperanzadoras, por lo que, si no se suman los esfuerzos, las voluntades y las sinergias para alcanzarlas, éstas se volverán inalcanzables. Por tanto, no se deberá perderse de vista el papel que la evaluación jugará en un camino lleno de transformaciones y retos que ciñen la educación, pues ésta será lo que permita diagnosticar y mostrar las acciones que realmente impacten en una mejor educación en nuestro país.

CAPÍTULO II

LOS PARADIGMAS DE LA

EVALUACIÓN EDUCATIVA Y LA

POLÍTICA EDUCATIVA EN MÉXICO

Este capítulo tiene como finalidad presentar las características particulares que giran alrededor de la evaluación educativa, así como del actor principal: el docente. Asimismo, evidencia la razón de emergencia que las tecnologías educativas, la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha ido cambiando. De igual manera, se describe la política educativa ante los procesos de reforma educativa y los planes y programas que se están implementando a nivel Nacional.

La finalidad es dar a conocer, por un lado, lo que las reformas actuales dicen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro lado, el cómo se entiende el proceso de evaluación educativa en la actualidad. Finalmente, cómo se considera el papel del docente y su función en el ámbito educativo.

2.1. Los modelos de evaluación en el sistema educativo

a) Tradicionalista, este tipo de evaluación es una tarea puntual en un momento particular, es aquella que se efectúa, como su nombre lo indica, de manera tradicional, no toma en cuenta las potencialidades de los estudiantes y básicamente es cuantitativa. Los estudiantes siempre tienen la sensación de no saber exactamente *porqué* o *cómo fue* que obtuvieron una nota aprobatoria o no. *La evaluación tradicional se caracteriza por la existencia de constructos internos de la personalidad que explican y determinan, en mayor o menor grado, la conducta del sujeto. De modo que ésta es entendida como la manifestación indirecta de alguna disposición interna, con lo que en opinión de ciertos autores se generan un máximo de inferencias y se recogen muy pocos datos.* (Chorot, 1984).

Se dice que la evaluación mediante exámenes es característica del paradigma tradicional. Este tipo de evaluación genera como resultado un número (el cual para el alumno tiene gran importancia) y mide el grado de aprovechamiento escolar adquirido por los estudiantes. Generalmente es difícil de lograr una acción motivadora. *No es posible valorar con absoluta precisión el*

estado de conocimiento de un alumno, y tampoco es posible plantear pruebas que respondan a una revisión total. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005: 515).

En conclusión, se puede decir que la evaluación tradicional:

- * Hacer hincapié en el conocimiento memorístico.
- ** Hacer énfasis en “lo observable” del aprendizaje no en los procesos de razonamiento, estrategias, habilidades, capacidades.
- ** La evaluación cuantitativa es el principal instrumento el examen de lápiz y papel. Se basa en normas y algunas veces en criterios para asignar una calificación.
- ** Hacer énfasis en la función social de la evaluación: evaluación sumativa.
- ** Se evalúa el aprendizaje de los alumnos y no la enseñanza.
- ** El docente define la situación evaluativa (a veces de modo arbitrario).
- ** Puede moldear lo que ha de ser enseñado.
- ** Considera que la transferencia y/o generalización de saberes es espontánea, por lo que se llega a escoger, para la aplicación de exámenes, ejercicios nunca antes revisados.

b) Constructivista. La educación es, sin lugar a dudas, la actividad lúdica más importante para cualquier nación; particularmente importante en países en vía de desarrollo. Ésta es el fundamento para cualquier plataforma de desarrollo que se desee implementar. Así lo han demostrado los países desarrollados, quienes han optado por un fuerte apoyo económico a este rubro como parte fundamental de sus estrategias gubernamentales. Todos los países desarrollados, sin excepción, cuentan con un fuerte desarrollo educativo: modernas instalaciones, tecnología, profesores bien preparados, y un excelente enfoque educativo son las constantes en estos sistemas.

Una de las condiciones necesarias para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se presente de forma adecuada, radica en que el alumno se

encuentre motivado por lo que aprende día a día. Sin embargo, en los últimos años se ha detectado una falta de motivación por parte de los escolares, y los investigadores de la educación lo han atribuido a la monotonía y falta de retos que presenta el enfoque tradicional de enseñanza. Método en el que el profesor es el centro del proceso formativo, pues se pasa la mayor parte del tiempo hablando, siendo el alumno simplemente un receptor que poco alcanza a comprender.

La evaluación constructivista integra tres procesos: enseñar, aprender y evaluar. De modo que, la mediación pedagógica empleada por el docente a través de las estrategias didácticas permitan el desarrollo cognitivo de los educandos.

En el enfoque constructivista, por lo tanto, lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje, mismo que se torna real gracias a la enseñanza, así como a la interacción del alumno con aquellos que tienen más experiencias y conocimientos. El docente debe seleccionar estrategias adecuadas para lograr el clima de confianza, libertad, respeto, y facilitar la evolución del pensamiento, las actuaciones y actividades de los alumnos.

Requena, señala que la evaluación constructivista es un proceso holístico donde participan niños, docentes, padres y representantes. El docente construye su propio aprendizaje y cumple el rol de mediador y facilitador de experiencias significativas.

A continuación se enumeran los objetivos que persigue este tipo de evaluación:

1. Detectar la situación de partida general para dar comienzo a un proceso de enseñanza aprendizaje.
2. Facilitar la elaboración de la programación idónea y adecuada para los alumnos y alumnas, en función de un diagnóstico realizado anteriormente.

3. Durante la aplicación de cada unidad didáctica: conocer las ideas previas del alumnado.
4. Adaptar al conjunto de elementos de la unidad de situación del grupo.
5. Regular el proceso de enseñanza aprendizaje: reforzar elementos positivos, eliminar elementos negativos, adaptar las actividades a las posibilidades de cada alumno, superar de inmediato las dificultades surgidas.
6. Controlar los resultados obtenidos.
7. Confirmar o reformular la programación en función de los datos obtenidos con el desarrollo de las unidades didácticas que la componen.
8. Orientar al alumnado para futuros estudios o salidas profesionales.
9. Elaborar informes descriptivos acerca del proceso de aprendizaje que sigue cada uno de los alumnos.
10. Regular y mejorar la organización y actuación docente, tanto en su perspectiva con respecto al centro de trabajo como en su actividad en el aula.
11. Controlar el rendimiento general del alumnado para su oportuna promoción o titulación.
12. Seleccionar los recursos didácticos y programas específicos para cada centro (Requena 2002).

Lo anterior hace notar el nivel de exigencia que presenta la evaluación constructivista no sólo para el docente sino para el alumno también, pues ambos actores pueden valorar dicho trayecto como un camino necesario para que los dos participantes logren lo mejor de su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente que dicho camino se convierta en un reto pero es necesario afrontarlo.

c) Evaluación por competencias. Se entiende por *competencia* al conjunto de "atributos personales y (la) aptitud demostrada para aplicar conocimientos y habilidades". Se señala de modo expreso que es sinónimo de la "capacidad de resolver problemas en un determinado contexto". El análisis de esta normativa nos permite señalar las siguientes dimensiones que integran el concepto de competencia:

- ✓ Los atributos personales que pertenezcan al ámbito del sujeto: Aquellos rasgos que posee una persona, bien, de nacimiento, bien, adquiridos por formación, mismos que definen a la persona (frente a lo que hace). ejemplo: talento, motivación, comunicación, capacidades cognitivas, valores, inteligencia emocional u otros como conocimientos (saber) y habilidades (saber hacer) que aún, no siendo típicamente rasgos, son incluidos por la mayoría de los autores bajo esta categoría.

- ✓ Las aptitudes demostradas (hacer): Conforman las conductas observables como respuesta a los estímulos en un entorno real. Se trata de delimitar aquello que hace una persona (frente a lo que es), sus destrezas y habilidades aplicadas.

- ✓ La capacidad demostrada para resolver problemas en cualquier contexto: Capacidad para asumir presencias e incertidumbres derivadas de cualquier entorno en el tiempo (competencias requeridas, disponibles y potenciales). Aspecto que a nuestro entender parece difícil de adquirir, gestionar y de aplicar.

Es posible observar la competencia desde dos contextos, mismos que, aunque diferenciados, están orientados a encontrarse o aproximarse: el mercado laboral y la universidad. La diferencia radica entre el grado de dominio de la competencia que el egresado demuestra en su ejercicio profesional al tiempo que el docente debe adquirir en el marco general de un plan de estudios. Mientras que en el primer caso el dominio es y debe ser aplicado en una situación real, en el segundo se demuestra, en la mayoría de las ocasiones, a través de modelos simulados. La responsabilidad del docente no solamente recae sobre su tarea de orientar conocimientos o desarrollar determinadas habilidades en el estudiante, sino que, ha de comprobar y valorar el grado de aprendizaje del docente para asegurar el éxito en el encuentro: el contexto universitario y el medio profesional.

Dicha verificación debe realizarse desde una perspectiva pluridimensional; esto es, debe ser participativa, reflexiva y crítica (Tobón, 2006. 133).

Los niveles de competencia y las unidades que describen cada uno de ellos conforman el ámbito de competencia, que debe entenderse como una entidad completa de conocimientos teóricos y prácticos asociados.

Para cada nivel de competencia (y como ha sido señalado con anterioridad en términos de saber y de saber hacer) es posible establecer un grado de dominio con el objetivo de precisar si los conocimientos y las técnicas que abarca son dominados por el individuo, permitiendo así observar un aprendizaje o un entrenamiento específico para llegar hasta la etapa siguiente.

Labruffe detalla una escala y especifica los siguientes grados de dominio:

- *Grado 1: Dominio o práctica débil o torpeza en enumerar conocimientos o realizar prácticas.*

- *Grado 2: Conocimiento dudoso o ejercicio poco hábil o ágil.*

- *Grado 3: Conocimientos y prácticas adquiridos. Se demuestran con comodidad y fluidez.*

- *Grado 4: Dominio de conocimientos y prácticas o visualización precisa. (Labruffe, 2008: 43 – 44).*

Es un proceso que implica definir con exactitud las competencias a evaluar con sus respectivas dimensiones. Otorga al estudiante la retroalimentación necesaria y suficiente para que pueda conocer con certeza los puntos que influyen en su calificación. De igual manera le permite al docente tomar decisiones que le permitan cubrir a cabalidad la competencia establecida inicialmente.

La evaluación por competencia se caracteriza por los siguientes puntos:

- 1) *Es un proceso dinámico y multidimensional.*
- 2) *Tiene en cuenta el proceso y el resultado del aprendizaje.*
- 3) *Ofrece resultados de retroalimentación cuantitativa y cualitativamente.*
- 4) *Sirve a un proyecto ético de vida.*
- 5) *Reconoce todas las potencialidades del estudiante.*

6) *Se base en criterios objetivos y evidencias consensuadas (Tobon, Rial y Carretero, 2006, p. 134).*

En este tenor, puede resaltarse que estos tres tipos de evaluación (tradicionalista, constructivista y por competencia) han sido claves en el sistema educativo mexicano puesto que han estado presentes —y de cierta manera vigentes— en los procesos que los docentes poseen para evaluar. (Lo anterior, aunque recientemente se haya hecho el cambio de modelo dentro de la educación básica, pues son ahora los maestros quienes, en el proceso evaluativo, recurren a cualquiera de estos tres tipos de evaluación de manera indistinta para asignar calificación final a los estudiantes).

El uso de la evaluación y los momentos que ésta requiere para valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje son de vital importancia en el proceso formativo de los alumnos, puesto que éste permitirá a ambos observar los avances y el cumplimiento de los objetivos en cada nivel educativo. Por dicha situación debe de tenerse en cuenta la relevancia que este proceso tiene para los estudiantes.

2.2. Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación y la evaluación.

Las innovaciones impulsadas institucionalmente a gran escala con la finalidad de incorporar las tecnologías en las escuelas requieren algunas condiciones básicas como:

- * La existencia de un proyecto institucional que impulse y avale la innovación educativa utilizando tecnologías informáticas.

- * La dotación de la infraestructura y recursos informáticos suficientes en los centros y aulas.

- * La formación del profesorado y la predisposición favorable de éstos hacia las TIC´s.

- * La existencia dentro de los centros escolares de un clima y cultura organizativa favorable a la innovación y tecnologías.

- * La disponibilidad de variados y abundantes materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital.

- * La configuración de equipos externos de apoyo al profesorado y a los centros educativos destinados a coordinar proyectos y a facilitar las soluciones a los problemas prácticos.

El objetivo esperado en dichos proyectos debe ser entonces el impacto que tenga en los aprendizajes y los cambios que resultan de su implementación: la introducción de las TIC´s en los sistemas educativos. Al poner en el centro de la acción los aprendizajes hay que considerar que los resultados esperados pueden ser de distinto orden. Es necesario considerar en primer término:

- *Las mejoras en el compromiso e involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, reflejado en su participación y permanencia en dicho proceso.*
- *Los cambios en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de estudiantes, docentes, escuelas y comunidades. (Severin. 2010: 3)*

Dichos cambios y mejoras tienen una relación directa y necesaria para el impacto efectivo en el mejoramiento de:

- ✓ Los aprendizajes cognitivos (curriculares).
- ✓ El desarrollo de competencias no-cognitivas o “competencias del siglo XXI” incluyendo la adquisición de destrezas en el propio manejo de Tecnologías de la Información y la Comunicación. (Severin. 2010: 3).

Manuel Area señalan que existe una serie de factores que afectan al desarrollo exitoso de programas educativos basados en el uso de las TICs; estas son:

- *Adecuado acceso del estudiante a la tecnología.*
- *Adecuada formación tecnológica del profesorado.*
- *Configuración adecuada de un equipo de apoyo técnico.*
- *Alto nivel de entusiasmo y motivación por el profesorado.*
- *Alto nivel de integración de la tecnología en la clase (Area. 2005: 5).*

Es notoria la relación que sostiene el día de hoy la tecnología y la evaluación, puesto que la primera facilita los procesos en el sentido en que los estudiantes tienen a la mano una herramienta importante para realizar sus trabajos de indagación y la elaboración de los mismos, al tener una presentación atractiva tanto para quien la elabora como para quien la revisa.

En este sentido, es necesario remarcar que el uso de las nuevas tecnologías da pauta a que en las aulas existan cambios en la práctica de la enseñanza por parte de maestros, así como en el aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que da como resultado la valoración de las formas de concluir los procesos evaluativos; en otras palabras, la tecnología influye en el proceso de evaluación.

A manera de conclusión y, de acuerdo a la importancia de la relación que existe entre estos dos actores en la educación, es lógico pensar en lo relevante que es para las instituciones educativas contar con equipos tecnológicos que favorezcan la práctica docente y mejore el aprovechamiento de los estudiantes, puesto que la tecnología pone a disponibilidad variados y abundantes materiales didácticos o curriculares de naturaleza digital. En este tenor las clases dentro del aula contarán con una herramienta importante para diversificar el trabajo en el salón de clases.

Para lograr lo anterior será inevitable la conformación de equipos de profesionales en el tema en apoyo al profesorado, mismos que orienten a los docentes en el uso de los equipos tecnológicos con los que se doten a las escuelas, así como para coordinar proyectos y dar soluciones a los problemas prácticos que se presenten en la labor docente.

2.3. La política educativa en México y los esquemas de evaluación

La educación pública fue institucionalizada en México con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. José Vasconcelos Promovió la idea de que la escuela era el medio para consolidar un país culto y democrático. La política cardenista o de ideología socialista promulgaba la formación de hombres libres de prejuicios y fanatismos religiosos. Ambos ideales consolidaron una educación que hoy en día vive una serie de transformaciones necesarias para la población mexicana.

Aunado a lo anterior, los sucesores encargados de dicha Secretaría continuaron con el ideal cardenista para poder alcanzarlo. A continuación se presenta un recuadro con el recorrido de las principales acciones de la política educativa impulsadas en nuestro país, contempladas desde el año de 1945 hasta el sexenio del presidente Felipe Calderón.

<p>Ávila Camacho. En 1945 consolidó el proyecto de la educación tecnológica.</p>	<p>Jaime Torres Bodet promueve la escuela de la unidad nacional y desarrolla una política de modernización educativa. Diseña el primer plan nacional de educación llamado Plan de Once Años. Favorece la ampliación de turnos, apertura de escuelas y formación de docentes. Asimismo, la mejora de la calidad de la enseñanza y la creación de los libros de texto gratuitos para la educación primaria. El plan se extendió hasta el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970).</p>
<p>Luis Echeverría (1976-1976). Benefició grandemente la creación de nuevas instituciones de nivel medio superior y superior. Durante su gobierno se aprobó la Ley Federal de Educación Superior, el Instituto Nacional de Adultos (INEA) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).</p>	<p>José López Portillo (1976 – 1982). Implanta el Plan Nacional de Educación que se realizó a partir de un estudio diagnóstico, el plan no se concretó. Se realizan los llamados Programas y Metas del sector Educativo 1979 – 1982. Se favoreció la descentralización y la planeación. Sentó el precedente para seguir presentando Planes y Programas nacionales en educación.</p>
<p>Miguel de la Madrid (1982 – 1988) Estableció el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. Se planteaba la idea de una revolución educativa: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes. Se racionalizaron los recursos y se llevó a cabo el acceso a servicios. Se dio prioridad a zonas y grupos desfavorecidos: vincular educación y desarrollo y hacer de la educación un proceso participativo.</p>	<p>Carlos Salinas de Gortari (1988-1994). Puso atención a las nuevas tendencias económicas, como la sociedad del conocimiento, la competitividad basada en los avances científicos y tecnológicos, y el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Se implementó la obligatoriedad de la educación secundaria. Se realizan reformas al 3° constitucional y se crea la Ley General de Educación. Se firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal. Es asignado a la educación el 5.7% del PIB (en 1989 fue del 3.56%). Inicia el Programa de Apoyo al Rezago Escolar (PARE) para atender a estados con mayor pobreza.</p>
<p>Ernesto Zedillo Ponce de León. A través del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 dicta las políticas educativas centradas nuevamente en la educación básica, la educación para adultos y la educación media superior y superior, así como lo relativo su financiamiento. Se realizó una reforma curricular en primaria y libros de texto gratuitos. Se fomentó la participación del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y los Comités</p>	<p>Vicente Fox Quezada (2001-2006). La política educativa se reflejó en el Programa Nacional de Educación 2001 – 2006. Se acentúa la atención al bachillerato y la formación técnica equivalente. Por otro lado, dentro de la filosofía “La educación para la vida y el trabajo”, se consolida la Educación y capacitación para adultos. Se plantean estrategias que satisfagan las necesidades de profesionistas dentro de los sectores productivos y de la sociedad en</p>

<p>Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el tema de financiamiento se realiza una aportación especial en la educación básica y se apoya a la educación superior a través del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) y se lleva a cabo la implementación del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).</p>	<p>general. Se incluye una estructuración enfocada al logro de metas.</p>
<p>Felipe Calderón. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 tiene como objetivo lograr: la igualdad de oportunidades, contribuir a la consolidación de una economía competitiva y generadora de empleos, y contribuir a lograr un país seguro, limpio, justo y ordenado. Está enfocada hacia seis objetivos principales: Elevar la calidad de la educación. Énfasis en la capacitación docente, reforma curricular en todos los niveles educativos y la actualización de métodos y recursos didácticos. Evaluación que permita garantizar la calidad. Rendición de cuentas. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales e impulsar la calidad, especialmente, en el nivel superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación para apoyar el aprendizaje, ampliar las competencias para la vida y la sociedad del conocimiento. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos para fortalecer la convivencia democrática e intercultural (el saber). • Brindar servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social que participen de manera productiva y competitiva en el mercado laboral. Promover una gestión escolar e institucional que fortalezca la participación de los centros escolares en la toma de decisiones, corresponsabilice a los diferentes actores sociales y educativos y promueva la seguridad de alumnos y profesores, la transparencia y la rendición de cuentas (el poder del Estado). • La calidad educativa y la eficiencia en el manejo de recursos. Equidad, dando énfasis a grupos focalizados. No se plantea una propuesta financiera por parte del Estado para hacer frente a estas estrategias. Vinculación con el sector empresarial. Tecnologías de la Información y la Comunicación, como herramientas de modernización. • Metas: ampliar las aulas de medios con telemática; pasar de un promedio de 18.2 a 10 alumnos por computadora en los planteles federales de educación media superior; aumentar de 85% a 100% las instituciones públicas de educación superior con conectividad a Internet en bibliotecas y aumentar de 24.2% a 75% la cantidad de docentes de primaria y secundaria capacitados en el uso educativo de las TIC's. • Se prevé que las modalidades de educación abierta y a distancia en todos los niveles se constituyan en uno de los mecanismos fundamentales a través de los cuales se amplíe la cobertura de la educación secundaria, media superior y superior. 	

Tabla elaborada con información de Castillo Adriana 2008

Los cambios en las políticas educativas generadas en México están entrelazados con acontecimientos de carácter internacional y nacional que marcan un cambio vertiginoso en el ámbito político, económico y social, lo que define el rumbo de la educación en México, mismo que cada vez se torna más incierto. Aquí cabe decir que, por políticas, se entiende “ciertos modos constantes de proceder”. Tiene que ver con los medios y los caminos a seguir para alcanzar determinados fines.

Por tanto—y siguiendo esta lógica— se puede entender que, detrás del concepto de “políticas”, está la idea de continuidad en los aspectos fundamentales del desarrollo educativo y el respeto a los diferentes tiempos que se entrecruzan en la educación; asimismo, el tiempo del sistema educativo que supone procesos lentos para asimilar innovaciones de los maestros que tienen proyectos profesionales y personales, y de la formación de generaciones de estudiantes.

2.3.1. Reforma Integral de Educación Básica

Es necesario reconocer que el contexto de la RIEB no ha sido el deseado por las autoridades competentes, como lo resalta Armando Peraza Guzmán al mencionar que: *“Ante el fracaso de las políticas orientadas a la capacitación y profesionalización de los maestros, actualmente existe cada vez más la idea de la formación como la solución del problema”* (Peraza. 2011: 109). En México no sólo basta con el cambio de paradigma, puesto que no funcionaria: es necesario un cambio de fondo más que de forma.

México ha realizado una serie de transformaciones en el ámbito educativo para entrar en una sociedad modernizante como lo menciona Chomski: *“... estos postulados sobre la globalización, unos a favor y otros en contra, conllevan a argumentar que el neoliberalismo privilegia colocar el capital sobre el bienestar de las personas con la expectativa irónica de que a la larga el bienestar personal y la calidad de vida se verán beneficiados por la distribución de las ganancias, también es cierto que se van erosionando las entidades culturales que no caben dentro de una internacionalización de estilos de vida uniformes, hábitos de producción y consumo que impactan a través de los medios de comunicación social, como incentivos psicológicos de una sociedad modernizante”*.

Es necesario remarcar que la Reforma Integral de la Educación Básica en nuestro país no se da por iniciativa y por las necesidades del pueblo de México, sino por requisitos que dictan organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Esta necesidad de generalizar un pensamiento único, con desprecio de la posibilidad de soluciones alternativas como lo describe Chomsky, trae consigo una serie de reformas estructurales en ámbitos educativos, políticos, económicos y sociales que, a larga, tienen consecuencias severas para los distintos pueblos.

La globalización trae beneficios a las poblaciones, pero trae desventajas graves a aquellas sociedades que no poseen un desarrollo tecnológico ni científico para poder competir dignamente en los mercados internacionales (Chomsky, 1999). Entre ellas encontramos:

- ** Falta de control sobre los mercados y las empresas multinacionales (governabilidad).*
- * Aumento de los desequilibrios económicos, sociales y territoriales.*
- ** Concentración de la riqueza y aumento de la desigualdad social.*
- ** Incumplimiento de los estándares laborales mínimos (empleo decente).*
- ** Aumento al consumo (consumismo).*
- * Daños al medio ambiente.*
- ** Amenaza a la diversidad biológica y cultural.*
- ** Desaparición del estado bienestar.*
- * Predominio de la economía financiera especulativa sobre la economía real.*
- ** Pensamiento único, con desprecio de la posibilidad de soluciones alternativas.*

Hoy en día, dentro de las academias, las historias y los diagnósticos de lo que ocurre en torno a la educación, sigue teniendo ingredientes importantes de: *“nihilismo; y ello no tanto ya porque la historia se congele en mecanismos, sistemas o modelos, sino por la falacia de que sólo unos pocos poderosos deciden el destino de miles y hasta millones.” (Olivo, 2011: 222)*

Estos cambios que se hacen en México repercuten de manera directa en el ámbito educativo en dos sentidos: 1) Las exigencias de nuevos ciudadanos competitivos en el ámbito laboral. 2). Las reformas educativas como la RIEB. En

este último aspecto cabe señalar que estas transformaciones han traído al gremio del magisterio una serie de conflictos provocado por un nuevo currículo, un rol docente diferente y una figura del alumno hasta cierta medida utópica, en este rubro Sergio Tobón hace referencia al currículo, al mencionar que: *“tradicionalmente se ha tenido los siguientes problemas en el diseño curricular:”* (Tobón, 2008: 89) y estos son los que se enumeran de la siguiente manera:

1. – *Bajo grado de participación de los docentes, los estudiantes y la comunidad.*
2. – *Seguimiento de metodologías de diseño curricular acríticas.*
3. – *Bajo grado de integración entre teoría y práctica.*
4. – *Ausencia de estudios sistemáticos para la formación del talento humano.*
5. – *Cambios curriculares de forma más que de fondo.*(Tobón, 2008: 89).

En este mismo sentido menciona Moreno Prudenciano: *“La fase globalizante aparece como un capitalismo sin promesas humanas o humanísticas, sino en el mejor de los casos, con promesas de mejoramiento material, racional, científico y tecnológico, pero sin una respuesta o con un enorme vacío existencial.”* (Moreno, 2010: 22).

Estas carencias se hacen más que evidentes en la Reforma Integral de la Educación Básica, porque: ¿en qué momento se consultó al gremio magisterial para dicha reforma? La reforma se realizó en un escritorio. ¿Qué metodologías de diseño curricular siguen? Lamentablemente, en México, se hacen réplicas de planes y programas que funcionan en otros países siendo que en nuestro país existen características muy distintas. En consecuencia, las autoridades educativas realizan una reforma sin hacer una retroalimentación significativa a los maestros que están frente a grupo: el hecho de enviar a los docentes a talleres o cursos no garantiza que los maestros estén actualizados.

En este sentido, Torres Santomé resalta: *la experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo se implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que, sin una verdadera implicación del profesorado, el fracaso está asegurado.*(Torres, 2008: 143).

En este mundo de ideas se arrastra a la educación a una Gestión Escolar “mercado-céntrica”, como lo menciona Mejía y Olvera, y que consiste en: *La idea central de este tipo de gestión es que la competencia entre los establecimientos educativos proveerá eficiencia a la educación.* (Mejía y Olvera, 2010: 12). A continuación se presentan algunos modelos:

- * La asignación de bonos (cheques o comprobantes).

- * Pago per cápita a una asociación privada para que se haga cargo del establecimiento.

- * Plena autonomía financiera (incluidos recursos para la contratación de maestros).

En México, el primer punto es un hecho, en este sentido se puede mencionar que los destinos de la educación básica gira en torno a esos contextos. Sólo basta revisar los apoyos que se les proporciona a las escuelas privadas y las facilidades con las que éstas cuentan. Así también, la señalización por parte de los medios de comunicación en contra de la educación básica debido a los pobres resultados obtenidos en la prueba estandarizada, y la descalificación a los bonos y poder así decir que se estimula al docente en cuanto a sus resultados en dicha prueba.

Cassasus afirma que: *Las tendencias internacionales en materia de la gestión, se ubica en el desarrollo de sistemas de evaluación y de rendición de*

cuentas, en un doble sentido; hacia la escuela y hacia la sociedad (Cassasus, 2000: 18). Es notorio del por qué en México los resultados de la prueba ENLACE son bajas, puesto que la cultura de la evaluación no se da como tal y la rendición de cuentas se realiza en sentido numérico sin analizar los problemas a fondo y mucho menos son afrontados de manera urgente, sino que lanzan una nueva política o reforma para ver si de esa manera mejoran los resultados en dichas pruebas.

La teoría y la experiencia internacionales muestran, en sentido general, que los esfuerzos de mejoramiento se centran en torno a las siguientes tres dimensiones (Alvariño, 2000: 3):

- Incorporación de una formación tecnológica básica y de las “nuevas competencias” en el tronco de la educación obligatoria.
- Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral.
- Elaboración de sistemas nacionales de certificación de la formación.

En el contexto nacional no se dan por completo los anteriores puntos, pues en cuanto al primero, el INEGI, en el 2010, reportó que: “el 29.8% tenía computadora en sus hogares de los cuales sólo el 22.2% contaba con servicio de Internet; el segundo no se da como tal, las únicas relaciones son por medio de los supervisores, jefe de sector o los diversos concursos obligatorios, pero no en el sentido de apoyar o elaborar estrategias que fomenten elevar los resultados en el aprovechamiento escolar y, el tercero, mientras el sindicato siga manejando dichos procesos de certificación, se tendrá poca credibilidad pues aceptan a todas las personas que deseen ejercer la profesión aunque no tengan dicha formación”. (INEGI, 2010).

En este mismo rubro, la mayoría de las investigaciones concuerdan en la necesidad de determinar —con la mayor exactitud posible— los niveles de calidad existentes, si se quiere tomar medidas que tiendan a un mejoramiento de la calidad de la educación. *Los datos disponibles sobre reprobación, deserción,*

irrelevancia de los currículos vigentes y escaso impacto de la educación en el desarrollo social, permitirían sostener que, en general, la calidad de los sistemas educativos en América Latina es deficiente.(Ogando, 2004: 16).

El autor Alvariño nos da su visión del tema y explica que la calidad de la educación en los países de América Latina aún no encuentra el rumbo para dar los resultados esperados. Es notable que en México existe una serie de factores que tienen trabada a la educación y por consiguiente no es posible que nuestro país dé buenos resultados en la prueba estandarizada, que tanta presión está ejerciendo sobre la educación básica.

La Evaluación en la RIEB

Así pues, de manera especial se abarcará el concepto de evaluación con respecto al diplomado para la certificación de docentes que se impartió en el año 2010 para los docentes de educación primaria en el valle de México y que de igual forma se dio a los docentes en el resto del país.

Evaluación. Valorar el saber hacer, saber ser, dentro del enfoque de desarrollo de competencias la evaluación debe ser formativa y estar presente durante todo el proceso... debido a que se evalúan los desempeños tenemos varios instrumentos de evaluación que se evalúan, como son: Registros anecdóticos (diario de clase), trabajos y ejercicios de los alumnos en clase (evidencias), tareas y trabajos fuera de clase, listas de cotejo, evaluación de portafolios o carpeta, exámenes, autoevaluación y rubricas.(Reforma Integral de Educación Básica, 2010: 19).

La evaluación es una actividad compleja ya que se puede evaluar todo: el sistema educativo nacional, la institución escolar, el ambiente de aprendizaje en el aula, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, los contenidos, los temas, el

material didáctico, entre otras cosas. Luego, la evaluación se verá reflejada en todas las actividades que se realicen en los diferentes espacios académicos.

Para la Dra. Diana Bosco evaluar significa: *Darle valor a un objeto, a una acción, a un servicio, en la vida cotidiana o en situaciones específicas puede ser superficial o de gran trascendencia para la toma de decisiones. El tema de la evaluación para el aprendizaje —entendido como un proceso sistemático y continuo de una acción formativa que se lleva a cabo de manera objetiva y coherente— implica descripciones cualitativas y cuantitativas.* (Bosco, 2011: 31).

La evaluación cumple con las siguientes funciones:

La evaluación es una referencia para ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades del alumno. Es un elemento sustancial para el proceso de aprendizaje y su retroalimentación.

Asimismo, sirve para revisar la planeación, el logro de objetivos, de los contenidos de las actividades, de los materiales didácticos de apoyo y de las intenciones educativas del proyecto curricular. Con todo ello se podrá intervenir de manera inmediata a lo largo del desarrollo del aprendizaje y después de haber concluido el ciclo. (Reforma Integral de Educación Básica, 2010: 31).

Momentos de evaluación en la RIEB

En la realidad educativa se tienen diferentes formas de evaluación en función del momento de su aplicación: evaluación diagnóstica, evaluación formativa, así como la sumativa. Según Bordas:

* **La evaluación diagnóstica.** Es la actividad valorativa que permite recoger información acerca de qué tanto sabe el alumno, cuál es el desarrollo de sus capacidades sobre un determinado ámbito de conocimiento del cual se quiere

iniciar un nuevo aprendizaje. Esta evaluación se lleva a cabo al empezar un curso al comenzar un nuevo tema; con base en ello el docente puede reorganizar su programa y proponer objetivos de aprendizaje en función del nivel de conocimientos expresados y de las motivaciones e intereses explicitados. Lo que permitirá elegir la estrategia didáctica más adecuada para sus alumnos, de modo que se propicie la optimización del aprendizaje.

* **La evaluación formativa.** Permite seguir el ritmo de aprendizaje del alumnado a fin de poder proporcionarle, si es necesario, la asistencia pedagógica precisa. Esta evaluación manifiesta el nivel del logro del alumno con respecto a los propósitos de aprendizaje, al proceso de formación y construcción de los diferentes contenidos. Con ello el docente puede actuar de manera inmediata y retroalimentar el trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar para cumplir con las intenciones manifestadas en el currículum.

* **La evaluación sumativa.** Permite detectar si el alumno ha aprendido, si ha conseguido los resultados educativos esperados en un periodo de tiempo previsto, durante el cual se deberían de llevar a cabo los aprendizajes. Esta evaluación refleja el nivel de éxito del trabajo desarrollado a lo largo del ciclo escolar y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde su inicio hasta su conclusión. (Bordas, 2011: 33 y 34).

La RIEB ha traído cosas positivas entorno a la orientación que se tiene para cuidar a detalle el proceso de la evaluación de los alumnos en la educación básica. Pero existe una contraparte que también es necesario mencionar, y tiene que ver con las resistencias del gremio magisterial ante estos dos elementos, la Reforma y la Evaluación. La crítica central que se expresa entre los docentes es el motivo por el cual se quiere condicionar un proceso de evaluación a los docentes y de acuerdo al resultado determinar la situación laboral de los maestros.

2.3.2. Planes y Programas de Estudios 2009

En el Plan y Programas de Estudio 2009 en el apartado *Competencias para la vida* menciona que: *son cinco y se desarrollaran dentro de todas las asignaturas, procurando proporcionar oportunidades y experiencias de aprendizaje que sean significativas para todos los alumnos* (Plan y Programas de Estudios, 2009: 11):

- ✓ Competencias para el aprendizaje permanente.
- ✓ Competencias para el manejo de la información.
- ✓ Competencias para el manejo de situaciones.
- ✓ Competencias para la convivencia.
- ✓ Competencias para la vida en sociedad.

Es de notar que las competencias dentro de la escuela han generado una gama de conflictos; a esto le anexamos las políticas educativas: la presión administrativa y la intervención docente. En esta materia el planteamiento pierde su esencia y su funcionalidad para los alumnos y, en consecuencia, traerá serios problemas para los niños en cuanto a sus estudios dentro de la educación básica.

El trabajo en el salón de clases requiere de tiempo, de mucha dedicación y de un acompañamiento oportuno para abordar los contenidos de las diferentes asignaturas, de lo contrario, los alumnos, al sentirse sin este apoyo, pierden de vista el propósito de las actividades. He aquí la pertinencia del conocimiento como lo menciona Edgar Morín: *éste requiere de un contexto que sea global, multidimensional y complejo; en pocas palabras, que le dé sentido para que, en lo posterior, sea aplicado en su vida cotidiana* (Morín, 2008: 35).

Luego entonces, Antoni Zabala resalta un aspecto que la escuela debe enseñar, y éste se refiere a los contenidos. En su texto los clasifica en tres tipos:

* *Contenidos que hay que “saber” (conceptuales): hechos, conceptos y principios.*

* *Contenidos que hay que “saber hacer” (procedimentales): acciones, procesos y secuencias.*

* *Contenidos que comportan el “ser” (actitudinales): valores y normas. (Zabala. 1996: 69).*

La dimensión didáctica hace referencia al papel del maestro como agente que orienta, dirige y guía a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que construyan su propio conocimiento. (Fierro, 1999: 121)

En la medida que el maestro analice las estrategias de enseñanza, el rendimiento escolar, así como los conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza, éste obtendrá resultados favorables; los alumnos tendrán una participación más activa y mostrarán un avance en sus aprendizajes. El problema central en este punto es la reflexión del docente sobre su quehacer cotidiano.

Analizando la lectura *La aventura de ser maestro*, José M. Esteve afirma que: “Se aprende a ser profesor por ensayo y por error” (Esteve. 2004: 46). El autor hace pensar que las deficiencias que presentan los alumnos en los diferentes ciclos en la educación primaria se deben a esos ensayos y errores que los maestros han cometido en el proceso de formación del docente.

Otro rubro lo aborda Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, y consiste en la forma en que se ve la evaluación: ¿cómo se evalúa? ¿qué se evalúa? y ¿para qué

se evalúa? (Sacristán y Pérez, 1996). Estos tres cuestionamientos llevan a reflexionar sobre los quehaceres del maestro frente al aula. Es un sinfín de actividades que se realizan dentro del salón de clases y que al final del proceso se debe “adjudicar” un número que en muchas ocasiones no dice nada. Será necesario ver la evaluación desde tres perspectivas: *Medir, por una parte, qué y cuánto se aprende en la escuela; cuán relevante resulta este aprendizaje dentro de la cultura del alumno y cuánto capacita este aprendizaje a los individuos para producir cambios en la sociedad.* (Ogando, 2004: 16)

Pero en una política de mercado no son relevantes esas tres perspectivas, lo que toma relevancia es el medir, comparar y aventajar en cuanto a los resultados de unos países para imponerle ciertas reformas y modelos de política educativa con la finalidad de que sea redituable a las inversiones de los organismos internacionales. Es de estos mismos organismos la necesidad de ver la escuela como mercancía y retomar de la empresa términos como gestión e implementar la complejidad de las organizaciones en los centros escolares, que a la vez deban entrar a una rendición de cuentas y caer en el juego de la administración.

La administración moderna es una profesión que evoluciona paralelamente al desarrollo de las empresas. La gestión se define como: *un conjunto de prácticas y actividades fundadas sobre cierto número de principios que apuntan a una finalidad. Es de la empresa quien toma el concepto de eficacia, entendida como el nivel de logro de los objetivos organizacionales, y a la eficiencia, entendida como la relación transformadora de materias primas a productos.*(Barba, 1991: 17).

El detalle aquí es que para la empresa es fácil entender e interpretar estos conceptos y aplicarlos en su vida cotidiana; no obstante, la escuela entra en una serie de conflictos, como puede ser la aplicación de las evaluaciones estandarizadas. Los procesos de gestión u administración resultan confusos al

intentar que todo deba ser gestionado para que la institución educativa procure resultados esperados en el aprovechamiento escolar.

La escuela, como una organización,³ presenta un aspecto a resaltar, pues resulta que en los procesos educativos no es tan sencillo los métodos de evaluación por medio de pruebas estandarizadas como se dicta en los organismos internacionales. En México, por ejemplo, pese a que se llevan a cabo reformas y se aplican modelos educativos, lamentablemente los resultados no son nada alentadores en comparación con otros países; esto no indica que la organización (escuela) no funcione o no proporcione resultados. Esto es precisamente un indicador que le recuerda a la política que las cosas no se resuelven en un escritorio, por lo que se debe involucrar en la toma de decisiones a los docentes, alumnos, padres de familia y a la institución educativa, para con ello diagnosticarla realmente para enfrentar sus carencias y deficiencias, como lo hacen otros países del mundo.

Chanlat menciona: *la exigencia explicativa intenta comprender el fenómeno social desde el exterior; la exigencia comprensiva busca conocerlo desde el interior y devolverlo al espacio que le es propio a partir de lo dicho por los actores, que también son sujetos.* (Chanlat, 2005: 491).

Si en la política mexicana contrapusieran la exigencia explicativa por exigencia comprensiva, no existirían tantas resistencias a las políticas encaminadas a elevar la calidad educativa. La prueba estandarizada ENLACE no tendría efectos tan negativos que muestra hoy en día. Si se consultara realmente

³Tomaremos la definición de organización de acuerdo a lo que Richard H. Hall plantea: “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistema de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización y la sociedad” (Hall, 1996: 33).

a las bases del magisterio, la práctica tradicionalista ya hubiera desaparecido ante el modelo de competencias, pero lamentablemente dichas políticas de cambio se hacen por imposición; sólo resultan reformas que estimulan el rechazo de la gran mayoría de los docentes dando como resultado una falta de interés a dichos procedimientos y, por consecuencia, el aprovechamiento escolar arroja números negativos.

2.3.3. El papel del docente en el aula y su importancia como evaluador de aprendizajes

La escuela como institución, y el profesor como agente socializador, enfrentan el reto de abrir las puertas al siglo XXI introduciendo cambios en su organización para lograr que ambos elementos no se operen sólo desde el discurso sino en el accionar cotidiano del profesor. Lippit y White hablan de tres estilos:

- ✓ El estilo autocrático: aquellos profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar, es decir, ellos son quienes toman todas las decisiones organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, y permaneciendo distantes al grupo en su realización y llevando a cabo la evaluación de forma individualizada.
- ✓ El estilo democrático: los profesores que planifican de acuerdo con los educandos, animando al grupo de alumnos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.
- ✓ El estilo llamado laissez-faire: estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, intervienen para dar su consejo (Martín. 2006:16).

El maestro:

* Estimula y acepta la autonomía y la iniciativa de los estudiantes. Esta autonomía, iniciativa y liderazgo ayudan al alumno a establecer conexiones entre ideas y conceptos, le permiten plantearse problemas y buscar soluciones.

* Utiliza una gran diversidad de materiales manipulativos e interactivos además de datos y fuentes primarias. Presenta a los alumnos posibilidades reales y luego les ayuda a generar abstracciones, logrando que el aprendizaje sea significativo.

* Es flexible en el diseño de la clase, permite que los intereses y las respuestas de los alumnos orienten el rumbo de las sesiones, determinen las estrategias de enseñanza y alteren el contenido. Es importante mencionar que esta flexibilidad no se refiere a que el alumno decida qué se hará o no en la clase, más bien se enfoca en aprovechar los momentos en que los estudiantes se muestran más receptivos para ciertos temas y así poder profundizar en ellos. Por ejemplo, ante un ataque terrorista a algún país, muchos maestros retoman temas de solidaridad, tolerancia, justicia como contenidos principales en el currículum de ciertas áreas, como ciencias sociales y ética.

* Averigua cómo han comprendido sus alumnos los conceptos antes de compartir con ellos su propia comprensión de los mismos. Si se les dan las respuestas, ellos ya nos las buscarán. Digamos entonces que se pierden de ir construyendo su conocimiento. Si les damos el conocimiento ya hecho les estamos poniendo en las manos el último eslabón de un proceso de pensamiento que sólo ellos pueden construir.

* Utiliza terminología cognitiva como: "clasifica", "analiza", "predice", "crea"... Nuestro vocabulario afecta nuestra forma de pensar y actuar.

* Estimula a los alumnos a entrar en diálogo tanto con el maestro como entre ellos y a trabajar colaborativamente. El tener la oportunidad de compartir sus ideas y de escuchar las ideas de los demás le brinda al alumno una experiencia única en la que construye significados. El diálogo entre los estudiantes es la base del aprendizaje colaborativo.

* Promueve el aprendizaje por medio de preguntas inteligentes y abiertas, y anima a los estudiantes a que se pregunten entre ellos. Si los maestros preguntamos a los alumnos para obtener sólo una respuesta correcta entonces los estamos limitando. Las preguntas complejas e inteligentes retan a los alumnos a indagar más allá de lo aparente, a profundizar, a buscar respuestas novedosas. Los problemas reales casi nunca son unidimensionales y, por lo tanto, el alumno debe buscar siempre más de una respuesta.

* Busca que los alumnos elaboren sus respuestas iniciales. Las respuestas iniciales son un motor que estimula a los alumnos a estructurar y *reconceptualizar*.

* Involucra a los estudiantes en experiencias que pueden engendrar contradicciones a sus hipótesis iniciales y luego estimula su discusión. De esta manera permite que los alumnos aprendan de sus propios errores y reformulen sus perspectivas.

* Da "un tiempo de espera" después de hacer preguntas. Este tiempo permite a los alumnos procesar la información y formular conceptos. Es importante respetar el ritmo de cada alumno. Hay alumnos que no pueden responder de manera inmediata y, si no los esperamos, pasarán a ser sólo observadores, puesto que no se les da el tiempo de buscar la solución.

* Provee tiempo para que los estudiantes construyan hipótesis y las comprueben, hagan relaciones y creen metáforas. El maestro debe crear el ambiente de

aprendizaje y permitir a los estudiantes construir y descubrir... todo esto les lleva tiempo.

* Alimenta la curiosidad natural de los estudiantes utilizando frecuentemente el modelo del ciclo de aprendizaje. Dicho ciclo consta de tres fases: los estudiantes generan preguntas e hipótesis, el maestro introduce el concepto y los alumnos aplican el concepto.

2.4. ¿Los docentes y la evaluación o la evaluación de los docentes?

En el marco de la evaluación y el mejoramiento de la calidad educativa se discuten las consecuencias que puedan tener las evaluaciones en cuanto al rendimiento de los alumnos y que los maestros aplican al final del ciclo escolar. Reprobar a quienes no obtienen resultados satisfactorios produce un rendimiento superior la segunda vez que se cursa un grado, soportan la práctica alternativa de promoción automática, acompañada de evaluaciones de enfoque diagnóstico y formativo, que apoyen esfuerzos de atención individual de los alumnos, en función de su avance y sus necesidades individuales.

La evaluación hecha por un maestro sobre el desempeño escolar de los alumnos del grupo a su cargo puede, en principio, ser mejor que la que se haga mediante la aplicación de pruebas estandarizadas en gran escala (Martinez, 2004: 829). El contacto diario con los alumnos y la posibilidad de tener en cuenta numerosas muestras de sus ejecuciones, tanto por la observación del trabajo hecho en clase como por la revisión de tareas en el hogar, podría permitir a los docentes ganar en validez y en confiabilidad, con respecto a las pruebas que deben aplicarse en periodos reducidos de tiempo.

Diseñar, aplicar y evaluar exámenes constituye un componente básico del trabajo docente. Es en el examen cuando se manifiesta de un modo más evidente la asimetría estructural que caracteriza la relación profesor/alumno. La práctica del

examen tiene un componente técnico-profesional y su realización exitosa requiere de determinadas competencias por parte del docente.

Sin embargo, el docente no sólo es un "evaluador sistemático y profesional", sino que también es, por decirlo así, un objeto evaluado, tanto por sus superiores jerárquicos (directores, supervisores, etc., como por el sistema educativo, como lo son las instancias nacionales de evaluación de la calidad docente). *La evaluación de los docentes tiende a instalarse en la agenda de política educativa de la mayoría de los países latinoamericanos. Dadas las implicaciones laborales de esta práctica, es un tema que interesa y preocupa a los líderes y militantes de la mayoría de los sindicatos docentes.* (Tenti, 2006: 15)

El propio sentido común indica que no es fácil "evaluar al evaluador". En todos los países existen regulaciones y dispositivos que conforman un sistema de evaluación de los docentes. Esta evaluación determina el lugar que ocupan los docentes en la estructura ocupacional del sistema educativo y, por lo tanto, contribuye a definir el salario, carrera, etc.

La educación ha estado presente en el crecimiento y desarrollo de las naciones. No se puede ver que un país desarrollado no hable de su excelente educación gracias a sus logros y avances tecnológicos que les permiten estar a la vanguardia. En este mismo sentido puede decirse que las exigencias a las que los docentes frente a grupo están sujetos en cada ciclo escolar para lograr los estándares establecidos para una calidad educativa en cierta medida es utópica.

Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación dan un avance significativo dentro de la educación básica en México. No obstante, pareciera que esto sólo se queda en el discurso oficial puesto que físicamente no se observa algo concreto dentro de las aulas mexicanas. Estas tecnologías deberían estar al alcance de los maestros y alumnos para facilitar el proceso de

enseñanza-aprendizaje y proporcionar un entorno inclusivo y participativo a la altura de países desarrollados.

Si ante este panorama se suma el hecho de que los docentes muestran ciertos problemas de actualización (Andere, 2009) y exclusión en el diseño curricular (Tobon, 2008) es lógico que exista cierto rechazo a la política educativa.

En este sentido, es de imaginar que exista un resultado de impacto negativo, pues: de qué manera aquejarse un docente al que no se le ha consultado, que no es tomado en cuenta para llevar a cabo la implementación de reformas que tendrán una marca significativa en su labor docente. Las políticas educativas deben de tomar en cuenta al actor principal, que es el maestro. Es él quien posee la experiencia, él ve las necesidades y se percata, con su trabajo, de las necesidades que existen y de la manera de enmendarlas.

La lógica dictaría que las reformas, acuerdos y estrategias que planea emprenderla política educativa mexicana debería de ser del centro hacia afuera, en expansión, y no de forma vertical, es decir, desde los altos mandos “hacia abajo”, en un solo sentido, en una sola dirección.

El dilema central que existe hoy en día entre los docentes y el sistema de evaluación propuesto pareciera ser un conflicto en sí, pues la reforma prácticamente es: “evaluar para sancionar”. Cuando la esencia de la evaluación debería tener como objetivo el mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.5. El sindicalismo en la Educación Básica en México

La relación entre la educación y los sindicatos de instituciones educativas se encuentra circunscrita dentro de la realidad nacional, condicionada por sus orígenes históricos y las actuales circunstancias políticas, económicas y educativas.

La educación constituye uno de los logros más importantes originados en la Revolución Mexicana. Durante mucho tiempo la educación pública ha significado para la sociedad mexicana una de las más importantes aspiraciones en la búsqueda de un estado democrático sustentado en el impulso de las libertades. De igual manera, a la educación pública se le ha asignado una función de movilidad social, en la búsqueda de la igualdad de oportunidades y de condiciones, las cuales constituirían un factor decisivo en el mejoramiento de los niveles de vida y de bienestar de la población.

Desde los años cuarenta hasta hoy, los dirigentes de los sindicatos de la educación —con pocas excepciones— han formado parte y se han asumido como integrantes de la burocracia del estado, aunque con un doble papel: el de directivos o funcionarios, cuando pasan a cumplir funciones de dirección dentro de las administraciones estatales en el ámbito educativo o cuando pasan a ocupar posiciones políticas en los diferentes niveles de gobierno, ya sea a nivel del ejecutivo o legislativo; asimismo, cuando son parte de la dirección sindical, establecen una separación (aunque sólo formal) asumiéndose como dirigentes o como parte de la burocracia sindical. Esta característica los distingue del resto de los sindicatos. Al menos hasta 1989 en lo concerniente al SNTE, fecha en que se trastoca el dominio de Vanguardia Revolucionaria. (Gómez, 2007: 5).

Tal es la historia del sindicalismo magisterial, corporativo y ligado al Partido Revolucionario Institucional (PRI), donde las presiones del interior así como las circunstancias nacionales jugaron un papel importante. Es hasta la presente década cuando se generan ciertas transformaciones al interior de los sindicatos magisteriales, las cuales se formalizarían estatutariamente con especial énfasis en la libertad de pertenencia a cualquier partido político, lo cual era un derecho ya considerado en la Constitución. Es decir, los años noventa significan el intento de pasar de un sindicato autoritario y vertical a un sindicato plural y tolerante.

Un segundo aspecto lo constituye la descentralización iniciada en 1992, misma que también impactó en los sindicatos —específicamente al SNTE— que pasó a tener relaciones laborales con los diferentes gobiernos de los estados, pues los profesores pasaron a convertirse en empleados de estos gobiernos, dentro de un espectro muy heterogéneo de disposiciones jurídicas que regulan las relaciones con sus empleados, incluidos los maestros.

Estas disposiciones hacen necesario replantear la política sindical bajo una nueva estructura de negociación, así de sueldos como de condiciones de trabajo y asuntos profesionales (dado que hoy en día la superación y la capacitación implica una retribución mayor, en parsimonia con la responsabilidad asumida).

Los sindicatos magisteriales tienen que visualizar el nuevo entorno. Su adecuación a las nuevas circunstancias de la globalización, los cambios curriculares y la valorización actualizada, socio-profesional, de la labor docente y su función en la tarea educativa es la razón de ser de los sindicatos de la educación.

Asimismo, el sindicalismo magisterial de hoy —el que se proyecta al futuro— exige la capacidad para articular entre micropolítica (escuela, realidad en el aula) y la macropolítica (la que hace el Estado nacional o los estados de la república).

Es menester de igual manera trascender tanto la aceptación pasiva de los lineamientos de la política educativa, como el simple denuedo, la fanfarria y el "show", para encontrar qué es lo que está mal en cada una de las situaciones y encontrar el camino para hacer lo mejor.

No podemos olvidar que la masificación que experimentó el sistema educativo a partir de los años setenta no sólo afectó a los alumnos sino también a los docentes. Es necesario preguntar qué capacidades podemos fortalecer en

nosotros mismos y qué debemos exigir al estado y a los institutos de formación docente. Lo contrario es la “certeza”, falsa, de que no debemos emplear las competencias y capacidades básicas para ejercer la enseñanza.

La política educativa ha mostrado su deficiencia al no lograr reformas de fondo, y si de algún modo ha logrado impulsarlas ha sido sólo de forma: *razón por la cual no se pueden equiparar con otros países que acertadamente han tratado de asegurar de una manera prospectiva, frontal, sistémica, creativa y sostenida.* (Prawda, 2001: 86). En este mismo sentido, el autor resalta que los sistemas educativos, en especial los de nivel básico, deben ofrecer a toda la población lo siguiente:

- a) Pertinentes (mantienen una alta eficiencia externa).
- b) Internamente eficientes (utilizan razonablemente los recursos de todo tipo).
- c) Efectivos y de calidad (otorga lo que ofrece y lo hace manteniendo una calidad de servicio razonablemente aceptable).
- d) Equitativos (no varían la efectividad y calidad del servicio).
- e) Gobernables (tiene la capacidad de gestión institucional, en todos los niveles, especialmente los locales a nivel de escuela y comunidad) (Prawda, 2001: 86).

En consecuencia, observaremos que instancias como la Secretaria de Educación Pública (SEP), el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y gobierno federal mantienen un entramado de *negociaciones de cúpulas* (Navarro, 2011:44) que sólo entorpecen las reformas de fondo que necesita el SEM. Claro ejemplo se dio en su momento con la líder sindical del SNTE, la maestra Elba Esther Gordillo (ahora presa), y con los gobiernos de los dos

sexenios anteriores donde el Partido Acción Nacional (PAN) encabezaban la presidencia.

El papel que juega el sindicalismo mexicano está provocando grandes contradicciones, por ejemplo: la educación privada se aprovecha para ampliar su cobertura al manifestarse como una empresa independiente que refleja a través de su rendición de cuentas a los padres de familia una mayor estabilidad que la educación pública. Debido a los resultados poco deseados en las pruebas estandarizadas, se negocian los salarios de los maestros y se promueven estímulos económicos otorgados a los docentes con grados de mejora así como a las escuelas que se esfuerzan en dichos métodos de evaluación, ocasionando, a la vez, una competencia de dimensión desproporcional, pues las pruebas no contemplan el contexto relevante de la educación mexicana.

La RIEB ha sido recibida con una serie de manifestaciones y crítica en cuanto a su formulación y su aplicación, en especial por las bases magisteriales que expresan su desacuerdo por no contar con los elementos del entorno escolar, y lo superficial que manifiesta su contenido. Así pues, recordemos que *Los datos disponibles sobre repitencia, deserción, irrelevancia de los currículos vigentes y escaso impacto de la educación en el desarrollo social, permitirían sostener que, en general, la calidad de los sistemas educativos en América Latina es deficiente.* (Ogando, 2004: 16).

Es evidente que México no se encuentra lejos de esta realidad y un claro ejemplo se dio el 13 de agosto de 2009 cuando varios especialistas advirtieron a la SEP *que el contenido de los nuevos libros de textos era deficiente en todos los sentidos y constituye un daño severo a la educación básica.* (Guerra y Rivera, 2011:149). Ante esta problemática es palpable la preocupación que muestran los docentes al tener que trabajar con dichos materiales, y ha sido tanta su inquietud que se han movilizadado en contra de las reformas educativas que el día de hoy se quieren implementar al precio que sea.

Así, las evaluaciones estandarizadas que se aplican en México han sido criticadas de manera puntual por las diversas instancias, (maestros, secciones sindicales agremiadas a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); como en Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Distrito Federal, entre otras y diversos especialistas). Pero no ha sido razón suficiente para buscar una alternativa o forma distinta de implementardichas reformas, ya que es vital llegar a un punto de acuerdo, sino se correrá el riesgo de perder el sentido que tiene la acción de evaluar.

Ante este panorama es importante mencionar el papel que ha ejercido el SNTE, pues el reclamo de los docentes disidentes agrupados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) los señalan como parte importante para detener o proponer de manera más activa para no verse afectados como gremio magisterial.

El debate se ha abierto de manera prematura entorno a las reformas porque aún no se ejecutan en su totalidad. Lo cierto es que si dichos conflictos no se atienden y la búsqueda de acuerdos por las partes involucradas no llega a un arreglo, se corre el riesgo de un fracaso a corto plazo.

Por consiguiente, es necesario resaltar que tanto las políticas públicas como educativas deberían caminar con un rumbo de acuerdos en donde prevalezca el diálogo. Para ello será indispensable la suma de esfuerzos de las partes involucradas, así como dejar de lado los diferentes intereses que los mueven.

Finalmente, es momento de mostrar acciones que reflejen la voluntad para transitar en acuerdos significativos para la educación en México.

CAPITULO III

ACCIONES DE POLITICA COMO UN

REFLEJO DE LOS RESULTADOS

DE EVALUACIÓN EDUCATIVA.

PRUEBA ENLACE

La evaluación hoy en día está presente en la mayoría de los procesos educativos. Llámese dependencia administrativa, institución escolar o aula escolar, en todos ellos encontraremos este elemento como la principal herramienta para rendir cuentas a través de su aplicación y la publicación de los resultados obtenidos.

El objetivo de este capítulo es conocer las acciones de política pública que se llevan a cabo después de conocer los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel de educación básica (ENLACE) en nuestro país, con la finalidad de mejorar los resultados y posicionarse en un mejor lugar de acuerdo al *ranking* establecido internacionalmente por la OCDE.

Ante los resultados no deseados en la aplicación de la prueba ENLACE se ha impulsado una serie de reformas estratégicas con el afán de mejorar los resultados obtenidos en la prueba estandarizada, así como en diversos programas que la SEP ha implementado en las escuelas primarias públicas del país. En este capítulo abordaremos sólo cuatro de ellos para conocer su alcance y los propósitos que persigue cada uno de ellos al respecto.

Es necesario mencionar que, tanto los acuerdos, las estrategias y los programas que en este capítulo se mencionan, tienen algo en común en su discurso. En primer lugar, elevar la calidad de la educación que reciben los alumnos en las escuelas públicas; en segundo lugar, saber que éstas surgen de una eminente necesidad: la intención de mejora de los procesos de enseñanza y el aprovechamiento escolar; por último, que todos los proyectos anteriores se vean reflejados en las pruebas estandarizadas como muestra de que las acciones emprendidas han dado resultados favorables en las diversas pruebas que se aplican en nuestro país.

3.1. Alianza por la calidad de la educación

La alianza por la calidad de la educación (ACE) es un acuerdo político que contó con la participación de la SEP, el SNTE y el Gobierno Federal. Se firmó en mayo de 2008 con la intención de elevar la calidad de la educación.

La educación, las escuelas y el conjunto de comunidades educativas representan ámbitos privilegiados donde se concretan cotidianamente las relaciones entre el Estado y la sociedad para cumplir con objetivos individuales, comunitarios y nacionales.

Es imperativo hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos.

La Alianza concibe al federalismo educativo como el espacio en que los diferentes actores habrán de participar en la transformación educativa y de asumir compromisos explícitos, claros y precisos (ACE, 2008: 1).

Teniendo claro el mandato del Artículo tercero constitucional y ubicando con precisión los retos que habremos de enfrentar en todos los espacios del Sistema Educativo Mexicano, quienes suscribimos esta Alianza desarrollaremos las acciones que se describen a continuación y que se dividen en 5 ejes y 10 procesos (ACE, 2008:10-13):

Eje 1. Modernización de los centros escolares.

Garantizar que los centros escolares sean lugares dignos y libres de riesgos; que sirvan a su comunidad. Asimismo, que cuenten tanto con la infraestructura y el equipamiento necesario como con tecnología de vanguardia apropiadas para enseñar y aprender.

1. Infraestructura y equipamiento.
2. Tecnologías de la información y la comunicación.
3. Gestión y participación social.

Eje 2. Profesionalización de los maestros y las autoridades educativas.

Garantizar que quienes dirigen el sistema educativo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes.

4. Ingreso y promoción.
5. Profesionalización.
6. Incentivos y estímulos

Eje 3. Bienestar y desarrollo integral de los alumnos.

La transformación de nuestro sistema educativo descansa en el mejoramiento del bienestar y desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes, condición esencial para el logro educativo.

7. Salud, alimentación y nutrición.
8. Condiciones sociales para mejorar el acceso, permanencia y egreso oportuno.

Eje 4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.

La escuela debe asegurar una formación basada en valores y una educación de calidad que propicie la construcción de la ciudadanía, el impulso a la productividad, y la promoción de la competitividad para que las personas puedan desarrollar todo su potencial.

9. Reforma curricular.

Eje 5. Evaluar para mejorar

La evaluación debe servir de estímulo para elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia y la rendición de cuentas, y servir de base para el diseño adecuado de políticas educativas.

10. Evaluación.

En este punto y de manera específica el acuerdo dice (ACE, 2008:12):

- Articular el Sistema Nacional de Evaluación, conjuntando las instancias, procesos y procedimientos existentes.
- Evaluación exhaustiva y periódica de todos los actores del proceso educativo.
- Establecimiento de estándares de desempeño.
 - Por nivel de aprendizaje.
 - Gestión del centro escolar.
 - Docente, del educando, de padres de familia y tutores.
 - Infraestructura y equipamiento escolar.
 - Medios e insumos didácticos para el aprendizaje.
 - Habilidades y competencias del estudiante por asignatura y grado.

Consecuencias del Acuerdo:

- Asumir un compromiso de transparencia y rendición de cuentas.
- Generar políticas públicas a partir de evaluaciones objetivas.
- Incidir en la calidad educativa con parámetros y criterios de desempeño internacionales.

Distribución de acciones en el tiempo:

- A partir del ciclo escolar 2008 – 2009.

Sin lugar a dudas en el año 2008 se dio un paso decisivo hacia los procesos de evaluación en la educación básica en México, muy a pesar de que el acuerdo no fue bien visto por una parte del gremio magisterial (especialmente en el caso de la entidad de Morelos y respaldado en cierta medida por el Partido de la Revolución Democrática PRD). Así, la pretensión de evaluar no sólo a alumnos sino a docentes también, permitió al SEM tener un diagnóstico más completo, lo que le permitiría emprender acciones en pro de la calidad de la educación.

3.2. Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio

El Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio en el ciclo escolar 2008 – 2009 sustituyó a los Talleres Generales de Actualización (TGA) que se realizaban en cada inicio de ciclo escolar, el cual lleva por nombre Prioridades y Retos de la Educación Básica, Éste admitirá todos los Niveles y Modalidades de Educación Básica y estará diseñado por bloques. Contiene lo siguiente (Curso Básico, 2008):

Bloque 1.- Los Retos de la Educación Básica.

Bloque 2.- La Evaluación para la Mejora Continua.

Bloque 3.- La Enseñanza y el Aprendizaje Basados en Competencias.

Bloque 4.- La Alianza por la Calidad de la Educación.

Este curso, como bien se menciona, viene a sustituir el TGA que se impartía al iniciar cada ciclo escolar y estaba enfocado más hacia la organización interna de cada escuela. No obstante, este cambio tiene un propósito específico: brindar un servicio especializado permanente de asesoría y acompañamiento académico a directivos, docentes y asesores técnicos mediante un proceso de apoyo orientado a promover la investigación y la resolución de problemas educativos a efecto de generar condiciones favorables para el aprendizaje y la formación de alumnos.

El curso, como bien señala el último de sus bloques, aborda de manera central a la ACE. Este acuerdo ejecuta la acción de sustitución con una mejora significativa, puesto que tanto el acompañamiento como la asesoría a profesores y directores permitirán que el conocimiento se socialice en beneficio de mejores prácticas docentes. Además, este curso viene acompañado de un estímulo: si se cursan todos los bloques, éstos se tomarán como parte del puntaje para el programa de Carrera Magisterial.

Sus funciones son (Curso Básico, 2010):

a) Impulsar y apoyar el mejoramiento de los procesos educativos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas de educación primaria mediante visitas de seguimiento a las escuelas.

b) Promover acciones para que directivos y docentes comprendan y dominen los enfoques teóricos y metodológicos del Plan y Programas de estudio, y los complementarios que operan en el nivel, así como los materiales de apoyo con los que cuentan.

c) Diseñar e implementar estrategias orientadas a abatir la reprobación y la deserción escolar. Atender la población vulnerable y estimular la excelencia académica.

d) Desarrollar proyectos encaminados a fortalecer las habilidades comunicativas de pensamiento lógico matemático, el conocimiento de las ciencias y el espacio cívico social y cultural en los directivos, docentes y alumnos de educación primaria, acordes a la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

e) Promover el gusto y el hábito por la lectura y la apropiación de estrategias basadas en el uso de las bibliotecas de aula y escolares, así como la tecnología en el salón de clases.

f) Realizar acciones de investigación desde las aulas que permitan identificar las necesidades y las formas de intervención pedagógica real y actual a fin de garantizar el aprendizaje integral de los educandos, así también la difusión de las innovaciones educativas.

Sin lugar a duda durante el ciclo escolar 2008 – 2009 se logró una transformación en comparación de ciclos anteriores, ya que en la implementación de dicho curso, directores y trabajo colaborativo tendrían que abordar los puntos antes mencionados, no sin dejar de calendarizar sus respectivas actividades y responsables de cada una de éstas.

Este tipo de acciones trae como consecuencia un beneficio significativo al tema educativo, puesto que uno de sus puntos es erradicar la deserción mediante estrategias eficaces para asegurar el trayecto por los diferentes niveles de la educación básica de toda población estudiantil. Sin duda un reto difícil por lo que, reitero, tendrán que implementarse estrategias eficaces en cada centro escolar.

En conclusión, esta modificación realizada al inicio de cada ciclo escolar, nos da cuenta de una acción más efectuada por parte de la política educativa y, en este caso, de la participación del SNTE. Así, la ACE empieza a realizar cambios entorno a lo firmado en mayo de 2008.

3.3. Diplomado para maestros de primaria

En el ciclo escolar 2009–2010 se estableció un programa de reforma para la educación básica, conocido como RIEB 2009. En el marco de este programa se diseñó un diplomado para acercar a los docentes que atendieron primero y sexto grados de primaria durante ese ciclo escolar a los principios generales de esta reforma con el apoyo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio y la UNAM (instancias coordinadoras del Diplomado para maestros de 2º y 5º grados de la Reforma Integral de la Educación Básica, ponen a disposición de autoridades educativas estatales, formadores y maestros participantes) ofrecen un portal en Internet para mantener una comunicación permanente, así como ser un medio de soporte general para los más de 200 mil profesores que se están formando en dicho proceso.

El propósito es desarrollar en paralelo a la generalización de la reforma educativa un diplomado con todos los maestros de primaria, dotándolos de una formación académica específica sobre los enfoques, fundamentos y contenidos de la Reforma 2009. La finalidad es facilitar la comprensión y aplicación de la nueva propuesta curricular, así como las estrategias didácticas y metodológicas para la planeación y evaluación para facilitar su implementación y aterrizaje en el aula y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

La implementación del diplomado se lleva a cabo con la colaboración de profesores de la Universidad Pedagógica Nacional, las Escuelas Normales y las áreas de Formación Continua de todo el país, y con el apoyo del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. *Esta alianza interinstitucional entre la Secretaría de Educación Pública, la Máxima Casa de Estudios (UNAM), las instituciones académicas dedicadas a la formación del magisterio en México, y las autoridades educativas estatales, junto con el acompañamiento recibido por el Sindicato Nacional, ha significado un valioso e inédito esfuerzo colaborativo que ha permitido concretar este importante proyecto de formación docente con una gran calidad y cobertura a nivel nacional.*(Diplomado de la RIEB, 2010.1).

Dichos diplomados de la RIEB son hoy en día una oportunidad clara que los docentes frente a grupo tienen para acercarse a profundidad tocante a los ejes principales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero sobre todo, a lo referente a procesos de evaluación. Recordemos que los diplomados impartidos

hasta hoy se dieron en los ciclos escolares 2009–2010, 2010–2011 y 2011–2012 y que de manera conjunta fueron innovandolas publicaciones, tanto para alumnos como para docentes, así como los planes y programas de estudio de cada grado escolar.

Finalmente, resta mencionar que, a pesar de que se hayan cubierto los diplomados de acuerdo a los ciclos escolares, éstos continúan impartándose de acuerdo a los intereses de cada docente. Lo que únicamente deben hacer es acercarse al catálogo que tienen su respectivos Centros de Maestros e inscribirse. Los cursos se imparten en fin de semana, esto con el propósito que el docente conozca el manejo de las competencias a desarrollar en cada grado y se actualice en lo referente los procesos de evaluación.

3.4. Programa Nacional de Carrera Magisterial

En mayo de 1992, el Gobierno Federal, los Gobiernos de los Estados y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación, suscribieron el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB), en donde se establecieron tres líneas centrales de acción: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función social del magisterio, en donde el docente es concebido como el protagonista de la transformación educativa. En esta última línea se propuso la creación del Programa Nacional de Carrera Magisterial (PNCM).

Dicho programa nace a la luz de los preceptos legales, del contexto histórico y del diálogo razonado entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El programa contempla, desde un inicio, un medio para impulsar la profesionalización del trabajo de los docentes de educación básica. (SEP, 2010).

El Programa Nacional de Carrera Magisterial es un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a

elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos.

Los objetivos del programa de Carrera Magisterial son (SEP, 2010: 1):

- ① Propiciar que el docente obtenga una mejora significativa con respecto al aprendizaje de los alumnos.
- ② Reconocer las actividades “extraclase” que realizan los docentes para favorecer el desarrollo integral del alumno.
- ③ Privilegiar la capacitación, actualización y superación profesional del docente mediante la participación en procesos de formación continua que contribuyan a mejorar su desempeño.

Misión, el programa Carrera Magisterial es la instancia de la Secretaría de Educación Pública responsable de instrumentar acciones y estrategias del Órgano de Gobierno y de las áreas involucradas en su operación (tanto internas como entidades federativas). Asimismo, es la responsable de contar con los elementos de apoyo que permitan a los docentes continuar estimulando su profesionalización y óptimo desempeño dentro de la educación básica, así como seguir mejorando las condiciones sociales y de trabajo, y coadyuvar a elevar la calidad de la educación.

Visión, la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial es una instancia de la SEP reconocida por su constante búsqueda de instrumentos y mecanismos tendientes a mantener actualizado el Programa, como un sistema de estímulos de vanguardia que garantiza el reconocimiento al mérito de los docentes de educación básica. Esta área se caracteriza por mantener informada a la sociedad acerca de la equidad y transparencia con que opera el Programa, al difundir la información cuantitativa y cualitativa que sustentan sus resultados (SEP.2012).

Cabe resaltar que este es un programa de estímulos económicos para los docentes que se mantienen en cursos de manera constante y que se preparan a lo largo de cada ciclo escolar con el objetivo de presentar evaluaciones periódicas. Al final de cada ciclo escolar se llevan a cabo las evaluaciones, de este modo el docente termina el proceso y sólo espera el resultado para poder promoverse, de modo contrario, deberá seguir participando otra vez para lograr los estímulos.

3.5. Evaluación universal

La Alianza por la Calidad de la Educación establece, en el llamado Eje V “Evaluar para Mejorar”, que el objetivo de la evaluación tenga como finalidad elevar la calidad educativa, favorecer la transparencia, la rendición de cuentas y propiciar el diseño adecuado de políticas educativas, (entre ellas la cobertura, calidad y pertinencia de la formación continua y del desarrollo profesional de los maestros en servicio de educación básica pública).

En este marco, la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación suscribieron, el 31 de mayo de 2011, el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, y el 1º de Marzo de 2012, los Lineamientos Generales que regulan su implementación (SEP, 2012).

Es un Programa orientado a contribuir, a través de una evaluación diagnóstico-formativa de los participantes, a la mejora de la eficacia de sus prácticas de enseñanza que impacten en la mejora del aprovechamiento escolar de los alumnos del Sistema Nacional de Educación Básica.

La Evaluación Universal permitirá al magisterio en general (y en especial a los docentes que no participan en el Programa de Carrera Magisterial) contar con información diagnóstica-formativa de sus fortalezas y áreas de oportunidad, con

opciones de trayectos formativos gratuitos, mismos que redundarán en su desarrollo profesional.

Asimismo, los resultados serán considerados obligatorios para acreditar los factores correspondientes del Programa Nacional de Carrera Magisterial, así también para certificar el Programa de Estímulos a la Calidad Docente, de acuerdo con los Lineamientos específicos de cada Programa.

Los objetivos de la Evaluación Universal son (Evaluación Universal, 2011: 1):

1. – Ofrecer a los docentes diagnósticos de sus competencias profesionales, así como del logro académico obtenido de sus alumnos.

2. – Focalizar los trayectos de formación continua en las áreas de oportunidad detectadas a través de los diagnósticos de los participantes.

3. – Orientar y consolidar la calidad y pertinencia de los trayectos formativos y de los programas académicos de Educación Básica y Normal, a través de los resultados obtenidos.

4. – Generar estrategias oportunas que coadyuven a los docentes en su desempeño profesional, redundando así en el logro académico de los alumnos y en la mejora de la calidad de la educación.

Principales Características:

1. Será obligatorio para los participantes considerados en los lineamientos respectivos.

2. Se aplicará periódicamente en los niveles y modalidades de educación básica descritos.

3. Los diagnósticos que se generen serán el referente para focalizar los trayectos de formación continua.

La evaluación universal significa:

- Contar con un instrumento general para obtener diagnósticos de las necesidades formativas de los docentes y directivos.
- Focalizar los insumos para la formación continua y el acompañamiento profesional de docentes y directivos.
- Poner al alcance de docentes y directivos herramientas que les permitan fortalecer continuamente su formación y desempeño.

Este programa es una de las estrategias de la política educativa y de la política sindical que más controversia ha generado dentro del gremio magisterial, pues desde su inicio existió un rechazo ante la propuesta de presentar el examen aplicado entonces en el mes de julio del 2012. El temor se fundamentó ante un posible resultado reprobatorio o de promedio bajo, ya que esto significaría inestabilidad laboral (incluso la pérdida del empleo) así como la constante necesidad de continuar actualizándose de manera obligatoria.

Los pasos que esta prueba está arrojando son promisorios a largo plazo. Las necesidades del magisterio son grandes y la idea de diagnosticar al docente con un examen de este tipo, aunado a un apoyo adecuado y asesoría calificada, seguramente reparará en que tal temor vaya a la baja.

3.6. ¡vamos por 600 puntos!

Dentro de la educación básica (y recientemente en la educación media superior) se realiza la prueba ENLACE. Los resultados han servido para impulsar o desarrollar estrategias para mejora de escuelas con baja puntuación. De ello se llevan a cabo programas de acompañamiento (donde un director de una escuela con alto puntaje "orienta"—junto a una autoridad inmediata— a otro director de bajo puntaje), o el programa de pares (en donde se juntan dos directores con alto puntaje). Sin duda ambos son programas cargados de buenas intenciones pero que, desafortunadamente, a decir de los propios directores, sólo queda en eso: buena intención. Los resultados que obtuvo el Distrito Federal no fueron para nada satisfactorios, y fueron muy pocas las escuelas que alcanzaron los 600 puntos.

Las pruebas estandarizadas, entre otras estrategias, han dado poco resultado en, especialmente por poner un énfasis especial en aplicación del examen, orillando a los docentes frente a grupo a repetir una y otra vez el examen, y en otros casos, por la aplicación del examen ENLACE de ciclos escolares de años pasados.

Desde la implementación de la ACE no ha surgido una propuesta, más que ciertas reformas dentro del programa Carrera Magisterial, así como la creación del sistema de Evaluación Universal, ambas centradas únicamente en las actividades docentes y no en estrategias para elevar el rendimiento de los alumnos. Como se mencionó anteriormente, es al docente a quien se le otorga toda la responsabilidad de lo que ocurre dentro del aula.

En lo que se refiere al Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio, todo indica que el cambio de nombre (antes TGA, Talleres Generales de Actualización) mucho tuvo que ver por los comentarios que hasta entonces se habían generado: “más de lo mismo”, “cumplir con el horario” (Pérez, 2008:129). Sin embargo, el discurso de los directores es alentador, de cambio, de mejora, y

éste inicia cada comienzo de ciclo, no obstante, durante el trayecto del mismo, aquél se va perdiendo. Como resultado podemos ver que mencionados cursos no han dado los resultados deseados, pues no son los especialistas quienes imparten los dichos cursos.

El objetivo de este capítulo es conocer las acciones de política pública que se llevan a cabo una vez arrojados los resultados de las pruebas estandarizadas de educación básica (ENLACE), mismos que buscan un mejor lugar de acuerdo al ranking evaluado internacionalmente por la OCDE.

Cabe señalar que el discurso de la prueba ENLACE en el ciclo escolar 2005–2006 fue “evaluar para mejorar”, discurso que hacía énfasis en el apoyo total al docente. Desde un inicio se dijo que dicha prueba no era para evidenciar las carencias de los maestros, sin embargo, al día de hoy sucede todo lo contrario: se denigra la profesión y se señala de manera directa al maestro como el único responsable de los pobres resultados que los alumnos obtienen en las pruebas estandarizadas.

3.7. Programas implementados por la Secretaría de Educación Pública

A continuación se hablará de cuatro programas que la SEP está impulsando —de manera decidida— para cubrir las necesidades de la población infantil y asegurar así que tengan acceso a una buena educación y, en consecuencia, se vea reflejado en su aprovechamiento escolar.

3.7.1. Escuelas de tiempo completo

El programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC) es una iniciativa presidencial que se enmarca en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 y en la Alianza por la Calidad de la Educación. Inició su operación en el ciclo escolar 2007-2008 beneficiando a más de 130,000 niñas y niños de 500 escuelas de

educación primaria en 15 de las 32 entidades federativas del país. Actualmente opera en 4,751 escuelas en todo el país, beneficiando a más de 935,000 alumnos de los tres niveles de educación básica.

Este programa se fundamentó de acuerdo a las observaciones de organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OEI) que identifican puntos de referencia importantes para el mejoramiento de la calidad educativa, entre los que destacan (SEP, 2012):

1. La duración de la jornada escolar.
2. El número de días de trabajo efectivo del calendario escolar anual.
3. El uso efectivo del tiempo escolar en actividades con sentido educativo.

El objetivo del programa es contribuir a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los alumnos de las escuelas públicas de educación básica mediante la ampliación del horario escolar. Se propone beneficiar a las escuelas públicas ubicadas en zonas urbanas, las escuelas que ya operan en horario ampliado, así como las que presentan bajos resultados educativos (SEP, 2012).

Es importante destacar dicho proyecto como una acción que lleva varios propósitos. No obstante, la presente investigación observa si en realidad el programa ha tenido un impacto positivo ante los bajos resultados en aprovechamiento escolar.

A continuación se enumeran los pasos a seguir para las escuelas que desean incorporarse al programa de escuelas de tiempo completo (Básica, 2012):

a) La Autoridad Educativa del gobierno estatal manifiesta su compromiso para participar en el Programa.

b) Se elabora el plan estatal del ciclo escolar para la implementación del PETC.

c) Se identifican las escuelas que tienen factibilidad técnica para ampliar la jornada (las que cuentan con al menos un docente para cada grupo y no comparten plantel). Como parte de la planeación, se precisa la matrícula de cada escuela y se elabora el plan de distribución de apoyos económicos a directivos y docentes.

d) La comunidad escolar (director, docentes y padres de familia) manifiesta su interés y compromiso para ampliar la jornada escolar.

e) Se capacita al personal directivo y docente para la implementación de la propuesta pedagógica y de gestión del PETC.

f) Las escuelas elaboran su plan de trabajo para la ampliación de la jornada.

g) Se sistematiza, analiza y valida la información de las escuelas para definir sus requerimientos básicos.

h) La Autoridad Educativa Estatal establece la base de datos con las escuelas incorporadas oficialmente al programa.

i) Se definen los mecanismos para distribuir los recursos federales transferidos a las escuelas de tiempo completo participantes.

j) Se lleva a cabo el acompañamiento y seguimiento continuo a la implementación pedagógica, operativa y administrativa de la jornada ampliada.

El programa es un esfuerzo de la SEP, los propósitos que busca son posibles de alcanzar dentro de una población que cubra los puntos anteriormente descritos. Si los resultados fuesen los esperados éste será un programa que deberá seguir creciendo e impulsándose con mayor decisión a nivel nacional.

3.7.2. Escuela siempre abierta

El programa Escuela Siempre Abierta (ProESA) abre sus puertas a toda la comunidad fuera del horario de clases y busca promover que niños, jóvenes y adultos aprovechen y disfruten de su tiempo libre para fortalecer sus capacidades mediante el descubrimiento de sus propios gustos e intereses. Promueve el desarrollo de actividades lúdicas y recreativas.

Sus objetivos son (SEP, 2012):

- Abrir espacios de encuentro a niños, jóvenes y adultos para el desarrollo de diversas actividades que permitan aprovechar los conocimientos, experiencias y talentos de diversos actores sociales, con el fin de ofrecerles experiencias significativas que favorezcan su formación integral y el desarrollo de competencias ciudadanas en ambientes lúdicos y recreativos.
- Ofrecer un repertorio amplio de campos de actividad que permitan hacer un uso efectivo del tiempo libre para la atención de necesidades e intereses de los participantes, en particular de aquellos que viven en contextos de mayor vulnerabilidad social.

La propuesta de trabajo es una propuesta lúdica–pedagógica que consiste en (Básica, 2012):

1. Los contenidos de los materiales se orientan y organizan con intención de fomentar aprendizajes en un contexto de entretenimiento y diversión.
2. Se concreta en el documento base “Aprender jugando en las Escuelas Siempre Abiertas” y en los Ficheros de los Siete Campos de Actividad del ProESA.

3. Los materiales son prácticos y se adaptan a la diversidad de estilos y formas de trabajo de los participantes.
4. Los ficheros aportan alternativas para abordar distintos temas a partir de los Campos de Actividad, además de que ofrecen la posibilidad de diseñar nuevas actividades a partir de las necesidades e intereses de niñas, niños y jóvenes participantes.

Sus principales logros desde el años 2008 en que inició este programa son (SEP 2012):

1. Se han establecido compromisos sólidos entre las autoridades educativas estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.
2. Se consolidó la información que reporta el programa en 2010 a partir de la integración de las bases de datos confiables a nivel estatal y nacional.
3. La Coordinación Nacional participó en el desarrollo de las actividades de la fase vacacional 2011 en 32 entidades federativas.
4. Avances significativos en la definición conjunta con los equipos técnicos estatales de la propuesta para fortalecer el sentido formativo del programa desde una perspectiva lúdica.
5. Durante el verano 2011, 13.300 escuelas abrieron sus puertas. Más de un millón 300 mil niñas, niños y jóvenes participaron en las actividades recreativas y formativas.

3.7.3. Programa emergente para la mejora del logro educativo

El Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE) es la respuesta que la Subsecretaría de Educación Básica ofrece a los secretarios de educación de los estados respecto a la reciente demanda de emprender acciones que mejoren los resultados de la prueba Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Los resultados de la aplicación de la prueba en el año 2008 (más de 15 millones de alumnos de 133 mil escuelas) señala que en primaria 67.2% tienen conocimientos elementales o insuficientes de Español, y 69% de Matemáticas. De estas escuelas hay un grupo considerable (9 mil estudiantes) que en los últimos tres ciclos han obtenido invariablemente los resultados más bajos. El interés por atender esta situación dio como resultado la creación del Programa Emergente; sin embargo, es evidente que mejorar los resultados de la prueba ENLACE se logrará a medida que se asuma el nuevo programa como ocasión extraordinaria de procurar que los aprendizajes en dichas escuelas tengan la calidad que propone el ideario educativo nacional.

En noviembre del año 2009 se encomendó a la Dirección General del Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativas (DGDGIE) la realización de esta tarea, ya que a través de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad atiende a las escuelas y estudiantes con mayor rezago en el país. La decisión se fundamenta en el supuesto que, por solidaridad social, el PEMLE debía enfocarse a elevar el rendimiento académico de las escuelas más necesitadas. La selección por principio de equidad también se justifica por la capacidad del sistema educativo, pues no podría atender con prontitud y eficacia a todas las escuelas al mismo tiempo; además, para alcanzar un cambio en toda la nación, primero se debe probar en un ámbito reducido, donde la urgencia de un cambio educativo dispone a la innovación.

La propuesta de la DGDGIE no demanda incrementos presupuestales extraordinarios ni la movilización de maestros para atender a las escuelas del

Programa. Considera, en cambio, que el sistema educativo es capaz de lograr el propósito deseado si se aprovechan mejor los recursos existentes. El reacomodo de funciones, sobre todo el tiempo de los asesores técnicos y de los equipos estatales, es la clave del PEMLE, y se confía en la capacidad y el deseo de las personas directamente involucradas para llevar adelante el cambio. Este cambio se alienta desde el centro, aunque su éxito depende indudablemente del entusiasmo con el que autoridades, maestros, estudiantes y padres de familia constaten las ventajas de enseñar y aprender con mejores resultados. El alcance del PEMLE debe demostrarse en la unidad elemental del sistema, en el salón de clases y en la capacidad de los asesores técnicos para continuarlo y extenderlo (SEP, 2012).

En la estrategia educativa del PEMLE se reconoce que para alcanzar el nuevo propósito no es suficiente aumentar o modificar los recursos externos más conocidos, como los programas, los materiales de trabajo, las capacitaciones generales, el acondicionamiento de las escuelas y la compra de equipos, ya que el sistema educativo ha cubierto de manera adecuada estos recursos. Así que es necesario intentar otras alternativas posibles y viables con los recursos humanos y materiales existentes.

Para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en las escuelas con rezago educativo, el PEMLE se orienta en asegurar la capacidad profesional de los docentes y el interés con el que los estudiantes se deben acercar al aprendizaje. En este sentido, el programa definió como objetivo académico central practicar la competencia de aprender a aprender por cuenta propia, y como metodología de enseñanza y aprendizaje el diálogo tutor entre asesor técnico y maestro, entre maestro y maestro, entre maestro y estudiante y entre los mismos estudiantes; esto es, un proceso en el que los alumnos pueden ser maestros y multiplicar así las oportunidades de aprender en relación tutora.

Al compartir el mismo objetivo y vincularse todos los actores por medio de la relación tutora se asegura la eficacia de una capacitación unívoca –la práctica constante y el dominio progresivo de la misma competencia académica– desde los centros de asesoría técnica hasta el trabajo particular en cada una de las escuelas a las que se dirige el programa. También se establece en el sistema educativo una red permanente de trabajo profesional que aumenta el rendimiento académico de las escuelas y multiplica las oportunidades para monitorear, innovar y mejorar permanentemente el servicio. La inmediata visibilidad de resultados posibilita evaluar continuamente el proceso de cambio, documentarlo y realimentarlo a través de las redes de tutoría.

El diseño del PEMLE se fundamenta en el principio elemental de la teoría educativa, el cual establece que el buen aprendizaje intencional tiene lugar cuando coincide la capacidad demostrada del maestro con el interés genuino del estudiante. La DGDGIE ha probado la eficacia de este principio en proyectos con los que atendió en el ciclo 2008-2009 a maestros y estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Con base en reportes, registros de tutoría, testimonios de maestros, autoridades, estudiantes y padres de familia, la DGDGIE propone con suficiente seguridad la metodología de la relación tutora. Esta capacitación no sólo la realizan equipos técnicos sino cada vez más los mismos compañeros maestros que la practican y aun sus estudiantes. Actualmente, los maestros solicitan el apoyo de quienes promueven este tipo de capacitación y trabajo docente.

Los objetivos principales del PEMLE son (Básica, 2012):

* Fortalecer las condiciones pedagógicas para mejorar el logro educativo de las 29.147 escuelas que reportaron 50% o más resultados insuficientes en 2009. De manera específica, mejorar los resultados educativos de 9.882 escuelas de los niveles de primaria y secundaria que en 2007, 2008 y 2009 tuvieron rezago educativo, mediante redes de formación y acompañamiento personalizado basado en relaciones de tutoría.

* Mejorar el logro educativo en 7.395 escuelas que presentan bajo logro en las aplicaciones de la prueba ENLACE de 2007, 2008 y 2009, y concentradas en zonas escolares, con base en la profesionalización de la práctica educativa y la conformación de redes tutoriales.

* Fortalecer académicamente a las 9.882 escuelas que presentaron bajo logro en las aplicaciones de la prueba ENLACE de 2007, 2008 y 2009, y que no se concentran en zonas escolares, a través del seguimiento de indicadores de logro educativo, desde la gestión y el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico en las asignaturas evaluadas, hasta los intercambios académicos para conocer el apoyo de tutoría.

* Generar mejores condiciones pedagógicas en las 29.147 escuelas que presentan bajo logro educativo en la aplicación de la prueba ENLACE de 2009, a través de fomentar el seguimiento de indicadores de logro educativo y la capacitación de figuras educativas en las asignaturas evaluadas.

Sin lugar a duda, los resultados pobres que se obtienen en las pruebas estandarizadas han puesto en movimiento una serie de acciones que permitan revertir este fenómeno dentro de la educación básica, sin que hasta el momento se pueda decir que hemos encontrado un camino que nos permita transitar de manera armoniosa, coordinada para que los estudiantes eleven los resultados.

3.7.4. Programa de habilidades digitales para todos

El programa de Habilidades Digitales para Todos (PHDT) es una estrategia que impulsa un nuevo modelo educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida, desarrollar sus habilidades digitales y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (Básica, 2012). Es un

programa de reciente creación (2011) que busca tener un impacto a nivel nacional y mejorar las prácticas docentes en los centros escolares.

Los objetivos del PHDT son (SEP, 2011):

1. Contribuir para hacer de México un actor relevante en el entorno internacional.
2. Lograr la formación básica de los alumnos con el valor agregado de sus habilidades digitales.
3. Avanzar en la inserción del país a la sociedad del conocimiento.
4. Reducir la brecha digital entre México, estados, regiones y niveles educativos, aún entre otros países.
5. Avanzar para lograr concretar los planteamientos en el Programa Nacional de Desarrollo (3.3 Transformación educativa; Eje 3 Igualdad de oportunidades; Objetivo 11: Impulsar el desarrollo y la utilización de TIC en el sistema educativo...).
6. Impactar a docentes y alumnos de educación básica con un nuevo modelo de uso de TIC que incluya equipamiento, conectividad y contenidos.

Este programa (sin importar su reciente creación) tiene una visión muy amplia hacia una de las carencias más sensibles que presenta el SEM: el acceso a la tecnología. Esto no sólo implica el equipamiento de las aulas con herramienta tecnológica (como sucedió con el programa de enciclomedia en el sexenio de Fox. Dicho programa debe reforzar tanto a alumnos como a docentes en la utilización, uso y aprovechamiento de las nuevas tecnologías con el único objeto de tener acceso a la información y con la fina intención de mejorar los procesos educativos en las escuelas.

En definitiva, estos programas ostentan una seria intención entorno a los ambientes de aprendizaje y procesos de enseñanza. Su pretensión es ayudar a los estudiantes a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas. Una primicia sería supervisar que estos programas logren el objetivo principal por lo cual han sido implementados en nuestro sistema educativo.

3.8. Calidad educativa

Hablar de una educación de calidad en México suele ser complejo, puesto que no existe un concepto como tal: *los debates acerca de la calidad educativa tienden a multiplicar la confusión, más que esclarecer su significado; no hay una definición que satisfaga a todos ni una convención que signifique acuerdos sobre el concepto* (Ornelas, 2010: 233).

Ante esto, la reforma del Artículo Tercero Constitucional realizada en febrero del año 2013 prevé que la educación que se imparta en todos los planteles sea de calidad. La Secretaria de Educación Pública da la siguiente definición: *una educación de calidad es aquella que cumple con todos los preceptos establecidos en el Artículo Tercero y en la Ley General de Educación. Por ello, un requisito fundamental para lograr esa educación de calidad para todos radica en que nuestras escuelas funcionen debidamente en sus aspectos más elementales* (SEP, 2013: 12).

En resumidas cuentas, la Secretaria de Educación Pública resalta que, para lograr una “educación de calidad”, es necesario que se cumplan en los centros escolares del país los siguientes aspectos llamados *Rasgos de la normalidad escolar mínima* (SEP, 2013:13):

1. Todas las escuelas brindan el servicio educativo los días establecidos en el calendario escolar (200 días).
2. Todos los grupos disponen de maestros la totalidad de los días del ciclo escolar.
3. Todos los maestros inician puntualmente sus actividades.
4. Todos los alumnos asisten puntualmente a todas las clases.

5. Todos los materiales para el estudio están a disposición de cada uno de los estudiantes y se usan sistemáticamente.
6. Todo el horario escolar se ocupa fundamentalmente en actividades de aprendizaje.
7. Las actividades que propone el docente logran que todos los alumnos participen en el trabajo de la clase.
8. Todos los alumnos consolidan su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo.

Y se resalta: *Si estos rasgos no se cumplen en su totalidad, todos los esfuerzos que se hagan por mejorar la enseñanza, por introducir métodos didácticos novedosos, por incorporar materiales y nuevas tecnologías, etcétera, resultarán infructuosos* (SEP, 2013:13). Está claro que son ocho los requisitos (rasgos de normalidad) que deben cumplirse en la escuela, pero creer que con el sólo cumplirlos se puede hablar de que nuestro país cuenta con educación de calidad es un grave error, ya que está demostrado que las instituciones educativas necesitan de otros elementos, como lo son: buenas instalaciones, maestros que estén actualizados, material didáctico de calidad, dotación adecuada de Tic's; mejora real en los planes y programas de estudios, así como calidad en los libros de textos para los alumnos.

Por tanto, *en el análisis de las nuevas iniciativas se hace evidente que sólo se puede transformar lo que se comprende en toda su complejidad. Cuando estudiantes, maestros, padres de familia, comunidades y autoridades responsables indagan críticamente sobre la realidad de sus escuelas es que surge el compromiso con una transformación amplia de la educación* (Aboites, 2012: 827). Lo anterior, puede referirse a que la calidad en la educación estará en una participación real de todos los agentes que en ella intervienen con un fin claro y

preciso: mejorar la educación que reciben nuestros alumnos en las aulas de las instituciones educativas.

Ante este panorama, *el corolario lógico de este punto (Educación de Calidad) es que siempre existe insatisfacción social en cuanto al tema de la educación y, salvo excepciones, el problema reside en la política global del Sistema Educativo Mexicano: sólo se pone el acento en la cuestión de la formación de los maestros* (Ornelas, 2011: 171).

La clave estará en abrir la puerta por la cual la política educativa y los agentes que intervienen en la educación transiten a la par para encontrar un sendero que permita realmente elevar la calidad educativa en México.

En conclusión, *La opinión sobre la falta de calidad educativa se sustenta en los resultados insatisfactorios de los exámenes a estudiantes de educación básica y de bachillerato, cuya aplicación periódica ya se ha institucionalizado* (Jiménez, 2011: 12). El momento es clave para la educación en nuestro país. México se encuentra en la disyuntiva de brindar, por un lado una educación de calidad y, por el otro, que los estudiantes respondan una serie de pruebas estandarizadas de manera correcta. La problemática se halla en la confusión del concepto “evaluación” y los resultados de dichas pruebas.

3.9. Acuerdos para la evaluación 592, 648 y 685

Este apartado tiene la finalidad de dar a conocer los principales acuerdos que han girado entorno a la evaluación en un lapso no mayor de tres años (acuerdo 592 en agosto de 2011, acuerdo 648 en junio de 2012 y el acuerdo 685 en abril de 2013).

En el acuerdo 592 a la letra dice: “El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza su seguimiento,

crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que éstos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y Programas de Estudio. La evaluación de los aprendizajes es el proceso que permite obtener evidencias, elaborar juicios y brindar retroalimentación sobre los logros de aprendizaje de los alumnos a lo largo de su formación; por tanto, es parte constitutiva de la enseñanza y del aprendizaje”.

Durante el ciclo escolar, el docente realiza o promueve distintos tipos de evaluación, tanto por el momento en que se realizan, como por quienes intervienen en ella.

En primer lugar, se encuentran las *evaluaciones diagnósticas*, mismas que ayudan a conocer los saberes previos de los estudiantes. En segundo lugar, se encuentran las *evaluaciones formativas*, éstas se realizan durante los procesos de aprendizaje y sirven para valorar los avances; y, finalmente, las *evaluaciones sumativas*, para el caso de la educación primaria y secundaria, cuyo fin es tomar decisiones relacionadas con la acreditación (no así en el nivel de preescolar, donde la acreditación se obtendrá sólo por el hecho de haberlo cursado).

Por lo que se refiere a la *autoevaluación* y la *co-evaluación* entre los estudiantes, la primera busca que el estudiante conozca y valore sus propios procesos de aprendizaje así como sus actuaciones para poder entonces contar con las bases suficientes para mejorar su desempeño. Así, la co-evaluación, es un proceso que les permite a los estudiantes aprender a valorar los procesos y actuaciones de sus compañeros, con la responsabilidad que esto conlleva, además de representar una oportunidad para compartir estrategias de aprendizaje y aprender juntos. Tanto en la autoevaluación como en la co-evaluación, es necesario brindar a los alumnos criterios sobre lo que deben aplicar durante el proceso, con el fin de que éste se convierta en una experiencia formativa y no sólo resulte una emisión de juicios sin fundamento.

La *heteroevaluación*, dirigida y aplicada por el docente, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes mediante la creación de oportunidades de aprendizaje y la mejora de la práctica docente. De esta manera, desde el enfoque formativo de la evaluación (independientemente de cuándo se lleve a cabo: al inicio, durante o al final del proceso), de su finalidad (acreditativa o no acreditativa), o de quiénes intervengan en ella (docente, alumno o grupo de estudiantes), toda evaluación debe conducir al mejoramiento del aprendizaje a un mejor desempeño del docente.

Para ello, es necesario identificar las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbrica o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control.
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales.

Asimismo, y con la finalidad de dar a conocer los logros en el aprendizaje de los estudiantes —y en congruencia con el enfoque formativo de la evaluación— se requiere transitar de la actual boleta de calificaciones a la Cartilla de Educación Básica, en la que se consignará el progreso de los estudiantes obtenido en cada periodo escolar, considerando, para esto, una visión tanto cuantitativa como cualitativa.

En el Acuerdo 648 se establece la Cartilla de Educación Básica como documento informativo del desempeño de los alumnos, y documento oficial que legitima la acreditación y certificación parcial o total de cada grado de la educación básica. La Cartilla de Educación Básica podrá expedirse en versión impresa o electrónica, de acuerdo a lo que establezcan las normas de control escolar que al efecto emita la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal.

La Cartilla de Educación Básica deberá incluir, cuando menos, la siguiente información:

I. En los tres niveles de la educación básica:

- a) Datos generales del alumno.
- b) Datos de identificación del establecimiento o servicio educativo en el que se realizaron los estudios.
- c) Niveles de desempeño y momentos de registro de evaluación en relación con el nivel educativo.
- d) Observaciones específicas referentes a los apoyos que requiera el alumno y que deberán destacarse por parte del docente, en aspectos relacionados con el currículo.
- e) Otras observaciones sobre apoyos que requiere el alumno por parte de los actores involucrados en el proceso educativo para mejorar su desempeño académico.

II. En educación preescolar se incluirán, además, los siguientes datos:

- a) Campos formativos establecidos en el plan de estudios.
- b) Niveles de desempeño.

III. En educación primaria y secundaria se incluirán, además, los siguientes datos:

- a) Asignaturas establecidas en el plan de estudios, así como los niveles de desempeño y referencia numérica.
- b) Promedio final de calificaciones por asignatura y grado escolar.

Además de la Cartilla de Educación Básica, los establecimientos educativos públicos y particulares con autorización podrán emitir, para fines informativos, otros reportes específicos de evaluación de los aprendizajes adquiridos durante el proceso educativo.

Criterios de acreditación de grado o nivel educativo: se establecen para cada periodo de la educación básica los siguientes criterios de acreditación y de promoción de grado o nivel educativo:

Primer periodo: educación preescolar.

Segundo periodo: educación primaria. (Primero a Tercer Grado)

Tercer periodo: educación primaria. (Cuarto a Sexto Grado)

Cuarto periodo: educación secundaria.

En el Acuerdo 685 se reforman los artículos 7°, 15° en su numeral 15.2 y se adiciona un párrafo al artículo 5°, así como un artículo 17 Bis al Acuerdo número 648, por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica, para quedar como sigue:

En el caso de la educación preescolar y, una vez que el alumno concluya dicho nivel educativo, en la Cartilla de Educación Básica se deberá asentar la leyenda: “CONCLUYÓ SU EDUCACION PREESCOLAR”.

Durante la educación preescolar, la evaluación del desempeño del alumno es exclusivamente cualitativa, por lo que el docente, con base en las evidencias reunidas durante el proceso educativo, únicamente anotará sus observaciones y recomendaciones para que los padres de familia o tutores contribuyan a mejorar el desempeño de sus hijos o tutelados, sin emplear para ello ningún tipo de clasificación o referencia numérica.

Los momentos de registro de evaluación de la educación preescolar se llevarán a cabo en los siguientes periodos:

MOMENTOS DE REGISTRO DE EVALUACION EN EDUCACION PREESCOLAR		
MOMENTO DE CORTE	LAPSO ESTIMADO DE EVALUACION	REGISTRO Y COMUNICACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION
Noviembre	Del inicio del ciclo escolar al mes de noviembre.	Antes de que concluya el mes de noviembre.
Marzo	De diciembre a marzo de cada ciclo escolar.	Antes de que concluya el mes de marzo.
Julio	De abril a julio de cada ciclo escolar.	Durante los últimos cinco días hábiles del ciclo escolar correspondiente.

El conocimiento de los resultados de las evaluaciones parciales por parte de los padres de familia o tutores, no limita su derecho a informarse sobre el desempeño escolar de sus hijos o pupilos en cualquier momento del ciclo escolar.

Certificado de Educación Primaria: Al concluir los estudios de educación primaria, de conformidad con los requisitos establecidos en el plan y los programas de estudios, la autoridad educativa competente expedirá el Certificado de Educación Primaria. Este Certificado podrá expedirse en versión impresa o electrónica y deberá sujetarse a los estándares de contenido, diseño y seguridad que al efecto establezca la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal en las normas de control escolar aplicables.

Segundo periodo: educación primaria.

Grado Escolar	Criterio de Acreditación	Criterios de Promoción de Grado
Primero	La acreditación de los grados primero, segundo y tercero de la educación primaria se obtendrá por el solo hecho de haberlos cursado.	El alumno que concluya un grado escolar en este periodo será promovido al siguiente grado.
Segundo		En el supuesto de que un alumno de segundo o tercer grado no haya alcanzado los aprendizajes correspondientes, podrá permanecer en ese grado por otro ciclo escolar. Esta determinación podrá adoptarse por el docente, por una sola vez, cuando el educando obtenga un promedio de grado inferior a 6.0.
Tercero		

Con respecto a la palabra “acuerdo”, ésta posiblemente se encuentre mal empleada, pues da por asentado que los agentes que participan en la educación llegaron a una postura en conjunto, cuando realmente se sabe que es la SEP quien elabora dichas disposiciones.

En los tres acuerdos antes descritos resalta la observancia de las siguientes definiciones:

Acreditación: Acción que permite determinar que una persona, previa evaluación, logra los aprendizajes esperados en una asignatura u otro tipo de unidad de aprendizaje —grado escolar, nivel educativo o tipo educativo— previstos en el programa de estudio correspondiente.

Certificación: Acción que permite a una autoridad legalmente facultada dar testimonio, por medio de un documento oficial, la acreditación total o parcial de una unidad de aprendizaje, asignatura, grado escolar, nivel o tipo educativo.

Promoción: Decisión del docente sustentada en la evaluación sistemática o de la autoridad educativa competente en materia de acreditación y certificación, que permite a un alumno continuar sus estudios en el grado o nivel educativo siguiente.

Sin embargo, la evaluación se retoma como un proceso que el maestro tiene a lo largo del ciclo escolar, una herramienta que permite mejorar su práctica docente, y es también un espacio para reflexionar en aquellos alumnos que no logran los aprendizajes esperados; quedará, entonces, en manos del docente el diseño de otras estrategias que le permita consolidar los conocimientos en todos sus alumnos. En este sentido, la evaluación es tomada como un elemento que estimula la mejora en todos los aspectos, sin embargo, *los resultados de las diferentes evaluaciones tanto internas como internacionales, se constituyen en la única base de los cambios que se proponen en las reformas educativas sin que se cuestionen las propias evaluaciones* (Aboites, 2012: 36). Es evidente que una evaluación de esta índole se retoma como figura sancionadora y como elemento que condiciona las transformaciones de la educación en México.

Es necesario resaltar que nuestro país necesita un tipo de evaluación que le permita perfeccionar en todos los ámbitos que influyen en la educación de los estudiantes de educación básica. De esta manera se podrá acceder a una educación de calidad, entonces la evaluación conservará su verdadera esencia: la mejora de la educación.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN NACIONAL

DEL LOGRO ACADÉMICO

EN CENTROS ESCOLARES

Describir lo relacionado con el concepto “Evaluación Educativa en México” no es tarea fácil, en virtud de lo que representa el mismo concepto y lo politizado que se encuentra hoy en día. Este precisamente es el tema que se pretende abordar en este apartado: se intenta discutir su significado; la expectativa que generan los resultados para el docente y la sociedad; el surgimiento de las pruebas estandarizadas (como elementos de evaluación) y, finalmente, la consolidación de este concepto a través del surgimiento de instituciones y organizaciones para la evaluación.

En el lenguaje cotidiano el concepto de «evaluación» es polisémico porque éste se impone o no en la práctica —según las necesidades mismas de la evaluación— y en función de las diferentes formas de concebirla. En efecto, puede significar tanto “estimar” y “calcular” como “valorar” o “apreciar”. En este sentido, conviene no olvidar tampoco, desde la dimensión pedagógica, las implicancias polivalentes del término: la «evaluación» hace referencia a un proceso por medio del cual alguna o varias características de determinado alumno de un grupo específico de estudiantes o ambiente educativo, recibe la atención de quien evalúa. Así, se analizan y valoran sus características y condiciones en función de parámetros de referencia para emitir un juicio que sea relevante para la educación.

4.1. La evaluación en el ámbito educativo

La evaluación es hoy quizá uno de los temas con mayor protagonismo en el ámbito educativo, y no porque éste se trate de un tema nuevo, en absoluto, sino porque tanto administradores, educadores, padres, alumnos como toda la sociedad en su conjunto, ahora son más conscientes que nunca de la importancia y las repercusiones del hecho de evaluar o de ser evaluado. Existe quizá una mayor conciencia de la necesidad de alcanzar determinadas cuotas de calidad educativa, de aprovechar adecuadamente los recursos, el tiempo y los esfuerzos y, por otra parte, el nivel de competencia entre los individuos y las instituciones es también mayor.

Quizá, uno de los factores más importantes que explica que la «evaluación» ocupe actualmente dentro del tema de la educación un lugar tan destacado, es la comprensión por parte de los profesionales de lo que en realidad se prescribe y decide de facto: el "qué, cómo, por qué y cuándo enseñar"; es decir, las decisiones que se hayan tomado sobre "qué, cómo, por qué y cuándo evaluar". En general, uno de los objetivos prioritarios de los alumnos es satisfacer las exigencias de los «exámenes».

En palabras de A. de la Orden: la evaluación, al prescribir realmente los objetivos de la educación, determina, en gran medida... lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los profesores enseñan y cómo lo enseñan, los contenidos y los métodos; en otras palabras, el producto y el proceso de la educación... querámoslo o no, de forma consciente o inconsciente, la actividad educativa de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por la evaluación. (A. de la Orden, 1989: 3).

La evaluación es un conjunto de actividades programadas para recoger información sobre la que profesores y alumnos reflexionan y toman decisiones para mejorar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje, e introducir en el proceso en curso las correcciones necesarias.

Es, también, un proceso sistemático de recogida de datos, incorporado al sistema general de actuación educativa que permite obtener información válida y fiable para formar juicios de valor acerca de una situación. Estos juicios, a su vez, se utilizan en la toma de decisiones que permitan una mejora en la actividad educativa valorada.

Características de la evaluación educativa:

- Integral
- Continua
- Reguladora del proceso educativo
- Orientadora
- Compartida – democrática

El objetivo de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado es conocer si ha alcanzado, para cada módulo profesional, las capacidades terminales y las capacidades más elementales de las que están compuestos (criterios de evaluación), con la finalidad de valorar si dispone de la competencia profesional que acredita el título.

Todos estos factores han llevado a una "cultura de la evaluación" que no se limita a la escuela sino que se extiende al resto de las actividades sociales. Concretamente, en nuestro país, la ampliación del ámbito de la evaluación desde los resultados y procesos del aprendizaje de los alumnos hasta el propio currículo (en sus distintos niveles de concreción), la práctica docente, los centros, el sistema educativo en su conjunto, etc., ha dibujado en los últimos años un nuevo escenario para las prácticas evaluativas que se han desarrollado a todos los niveles de manera muy importante.

Es relevante, antes de abordar cualquier contenido de evaluación, distinguir algunos conceptos fundamentales, tales como "evaluación", "calificación" y "medida".

El concepto de "evaluación" es el más amplio de los tres, aunque no se identifica con ellos. *Se puede decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y su objetivo es determinar el valor de algo* (Popham, 1990: 58).

El término *calificación* está referido exclusivamente a la valoración de la conducta de los alumnos (calificación escolar). Calificar, por tanto, es una actividad más restringida que evaluar. La calificación será la expresión cualitativa (apto/no apto) o cuantitativa (10, 9, 8, etc.) del juicio de valor que emitimos sobre la actividad y logros del alumno. En dicho juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia: conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Se evalúa siempre para tomar decisiones. No basta con recoger información sobre los resultados del proceso educativo y emitir únicamente un tipo de calificación: si no se toma alguna decisión, no existe una auténtica evaluación.

Así pues, la evaluación es una actividad o proceso sistemático de identificación, reunión de información o tratamiento de datos sobre elementos o hechos educativos, con el objetivo de valorarlos primero y, sobre dicha valoración, tomar decisiones.

La evaluación, por tanto, se caracteriza como: un proceso que implica recapitulación de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones.

Dar una nota es evaluar, hacer una prueba es evaluar, el registro de las notas se denomina "evaluación". Al mismo tiempo, varios significados son atribuidos al término: análisis de desempeño, valoración de resultados, medida de capacidad, apreciación del "todo" del alumno" (Hoffman, 1999: 7).

La evaluación de los aprendizajes es y ha sido uno de los temas que mayor preocupación acarrea a los docentes. En cualquiera de los niveles de la enseñanza y asignaturas, las propuestas de evaluación señalan un camino de difícil resolución. La búsqueda de objetividad, por una parte, y la necesidad de encontrar una estrategia que asegure que los estudiantes puedan expresar de la mejor manera todos sus conocimientos, por otra, consisten en los desafíos diarios de las tareas del docente. Si pudiésemos caracterizar a las buenas prácticas que recorren los diferentes niveles del sistema educativo elegiríamos las que satisfacen las siguientes condiciones: prácticas sin sorpresas, enmarcadas en la enseñanza, sin desprenderse del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida

cotidiana del aula. Sin duda, éstas serían muy atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.

Seguramente no hay una sola manera de correcta evaluar, y esa es parte de su condición. La «evaluación» es la expresión de las prácticas cotidianas del trabajo en el aula y, por lo tanto, tiene el sello del tipo de trabajo diario que llevan a cabo los docentes y los estudiantes.

Dentro de los procesos de calificación, el requerimiento de las prácticas docentes consiste en posibilitar el mejor rendimiento de cada uno de los estudiantes. En el marco de los estudios obligatorios, el máximo rendimiento consiste en posibilitar la máxima calificación, que precisamente la que da cuenta de la aprehensión de los conocimientos necesarios para el ciclo subsiguiente. Las apreciaciones respecto de las correcciones y valoraciones de cada uno de los trabajos se deberán explicitar no sin dejar de observar que se trata de apreciaciones cualitativas por lo que deben sostenerse como tales. El valor de cada uno de los trabajos debe ser apreciado por los docentes y comunicado a los estudiantes.

Los límites, las posibilidades y las resoluciones originales se constituyen en nuevas instancias de aprendizaje: *no debieran confundirse con la acreditación de los conocimientos básicos de cada ciclo o nivel. El valor del análisis cualitativo y el surco que dejará en los aprendizajes de los estudiantes dependerá del valor de las sugerencias, los estímulos que provoque y el acierto con que se perciban los lugares potentes para el mejoramiento de esas producciones* (Márquez, 2008:9). Es indudable la postura del autor en cuanto a valorar todas las opciones y las probabilidades que los alumnos tienen en su entorno de aprendizaje. El punto central es observar y prestar más atención a esos momentos tan fundamentales para estimular el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los alumnos desarrollen la capacidad de aprender de manera autónoma, tan necesaria en el ámbito educativo.

4.1.1. Funciones de la evaluación

La evaluación diagnóstica es un proceso que pretende determinar:

* Si los alumnos poseen los requisitos para iniciar el estudio de una unidad o curso.

* En qué grado los alumnos han alcanzado ya los objetivos que propone la unidad o curso (conocimientos, habilidades, destrezas, etc.).

* La situación personal: física, emocional y familiar en que se encuentran los alumnos al iniciar el curso o una etapa determinada.

Si analizamos los aspectos que se pretende conocer a través de la evaluación diagnóstica, caeremos en la cuenta de que, por los antecedentes básicos que el maestro necesita tomar en cuenta antes de realizar cualquier actividad, la evaluación diagnóstica deberá llevarse a cabo al inicio de cada curso o unidad, si se considera conveniente.

Ahora pensemos un poco en la trascendencia de las funciones de la evaluación. Si a través de la evaluación diagnóstica nos damos cuenta de que los alumnos, en su mayoría, poseen los requisitos para abordar el curso, lo interpretaremos como luz verde para seguir adelante con nuestros objetivos; pero si descubrimos que la mayoría no cuenta con dichos requisitos, tendremos que hacer un reajuste en nuestra planeación. Si la evaluación diagnóstica muestra que nuestros alumnos alcanzaron ya varios o muchos de los objetivos que nos proponemos abordar en la unidad o curso, nuevamente tendremos que hacer los reajustes necesarios a la planeación pues, de lo contrario, los alumnos perderán el interés y no desearán repetir actividades encaminadas hacia objetivos que ya alcanzaron.

Así también, de suma importancia serán los datos que a través de la evaluación diagnóstica podamos obtener acerca de las características familiares, físicas y emocionales en nuestros alumnos. Mediante este conocimiento podremos orientar nuestra acción para tratar de responder a las circunstancias especiales de cada uno de ellos.

La evaluación formativa es un proceso que pretende:

- * Informar, tanto al estudiante como al maestro, acerca del progreso alcanzado por el primero.

- * Localizar las deficiencias observadas durante un tema o unidad de enseñanza-aprendizaje.

- * Valorar las conductas intermedias del estudiante para descubrir cómo se van alcanzando parcialmente los objetivos propuestos.

Por sus características, la evaluación formativa tendrá lugar al final de un tema, de una unidad o al término de una serie de actividades de cuyo buen logro dependa el éxito de actividades posteriores.

La evaluación formativa tiene también un papel de mucha importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta se encarga de orientar la actividad a través de informes sobre la forma en que van alcanzándose los objetivos. Si la evaluación formativa señala que se van cumpliendo los objetivos, el maestro y los alumnos tendrán un estímulo eficaz para seguir adelante. Si la evaluación formativa muestra deficiencias o carencias en cuanto a los objetivos que pretenden alcanzarse, será tiempo de hacer las rectificaciones y ajustes necesarios al plan, de motivar nuevamente a los alumnos y de examinar si los objetivos señalados son los más oportunos para colocarse en esa precisa etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Podemos comparar la evaluación formativa con los semáforos colocados a lo largo de un camino que se pretende recorrer: ellos nos indican si podemos seguir adelante confiadamente (luz verde), si debemos recorrer con precaución (luz amarilla) o si, definitivamente, es necesario un paro total (luz roja). La observación atenta de la función indicadora que desempeña la evaluación formativa nos llevará a una continua revisión y adecuación de nuestras actividades escolares.

La evaluación sumativa es un proceso que pretende:

- * Valorar la conducta o conductas finales que se observaron en el educando al final del proceso.
- * Certificar que se han alcanzado los objetivos propuestos.
- * Hacer una recapitulación o integración de los contenidos de aprendizaje sobre los que se ha trabajado a lo largo de todo el curso.
- * Integrar en uno solo, los diferentes juicios de valor que se han emitido sobre una persona a través del curso.

4.1.2. Tipos de evaluación

En el siguiente recuadro se muestra la clasificación de los tipos de evaluación de acuerdo a cada intención que se desee, así como lo que se pretende o busca dentro del proceso educativo.

Por su finalidad o función	Formativa. Sumativa.
Por su extensión	Global. Parcial.
Por los agentes evaluadores que intervienen	Interna: autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación. Externa.
Por el momento de aplicación	Inicial. Procesual. Final.

En los párrafos siguientes se da a conocer a detalle los tipos de evaluación que existen y que pueden estar presentes en el desarrollo de los contenidos en el ámbito educativo y a los cuales puede recurrir el docente de acuerdo al momento que considere necesario.

Evaluación continua: pretende superar la relación evaluación-examen o evaluación-calificación final de los alumnos, y centra la atención en otros aspectos que se consideran de interés para la mejora del proceso educativo. Por eso, la evaluación continua se realiza a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de los alumnos y pretende describir e interpretar, no tanto medir y clasificar.

Evaluación criterial: A lo largo del proceso de aprendizaje, la evaluación criterial compara el progreso del alumno en relación con metas graduales establecidas previamente a partir de la situación inicial. Por tanto, fija la atención en el progreso personal del alumno, dejando de lado la comparación con la situación en que se encuentran sus compañeros.

Evaluación formativa: Recalca el carácter educativo y orientador propio de la evaluación. Se refiere a todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, desde la fase de detección de las necesidades hasta el momento de la evaluación final o sumativa. Tiene una función de diagnóstico en las fases iniciales del proceso, y de orientación a lo largo de todo el proceso e incluso en la fase final, cuando el análisis de los resultados alcanzados tiene que proporcionar pistas para la reorientación de todos los elementos que han intervenido en él.

Evaluación global: Considera comprensivamente todos los elementos y procesos que están relacionados con aquello que es objeto de evaluación. Si se trata de la evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos, la evaluación global fija la atención en el conjunto de las áreas y, en particular, en los diferentes tipos de contenidos de enseñanza (hechos, conceptos y sistemas conceptuales; procedimientos; actitudes, valores y normas).

Evaluación inicial: Se realiza al iniciarse cada una de las fases de aprendizaje, y tiene la finalidad de proporcionar información sobre los conocimientos previos de los alumnos para decidir el nivel en que hay que desarrollar los nuevos contenidos de enseñanza y las relaciones que deben establecerse entre ellos. También puede tener una función motivadora, en la medida en que ayuda a conocer las posibilidades que ofrecen los nuevos aprendizajes.

Evaluación integradora: Referida a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, comporta valorar globalmente el trabajo realizado en todas las áreas y el grado que cursa. Con este trabajo se han alcanzado los objetivos generales de la etapa. Por tanto, en última instancia no se exige que se alcancen los objetivos propios de todas y cada una de las áreas.

Evaluación normativa: Usa estrategias basadas en normas estadísticas o en pautas de normalidad, y pretende determinar el lugar que el alumno ocupa en relación con el rendimiento de alumnos de un determinado grupo que ha sido sometido a pruebas de este tipo. Las pruebas de carácter normativo pueden ser útiles para clasificar y seleccionar a los alumnos según sus aptitudes, pero no para apreciar el progreso de un alumno según sus propias capacidades.

Evaluación cualitativa: Describe e interpreta los procesos que tienen lugar en el entorno educativo considerando todos los elementos que intervienen en él, subrayando la importancia de las situaciones que se crean en el aula. Es decir, fija más la atención en la calidad de las situaciones educativas creadas que en la cantidad de los resultados obtenidos.

Evaluación sumativa: Su objeto es conocer y valorar los resultados conseguidos por el alumno al finalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así considerada, recibe también el nombre de evaluación final. (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, 2010: 15 – 20).

Una reflexión sustancial para el tema que se trata en la presente investigación, giraría en el sentido de que, si la evaluación permite todas estas posibilidades, sería ilógico pensar que una prueba estandarizada lograra los aspectos anteriormente mencionados. El docente es el responsable de estimular los aprendizajes en sus alumnos y puede recurrir a estos ejemplos de evaluación no sólo para asignar un número a sus alumnos sino como un espacio para mejorar su labor docente, puesto que es este el fin último de la evaluación: el mejorar.

4.2. Evaluación de aprendizajes con pruebas estandarizadas

Una prueba se considera estandarizada cuando ha sido elaborada y administrada siguiendo los principios generales establecidos en las *Especificaciones de Examen* en las que se basa; puede demostrar que tiene un nivel de dificultad estable año tras año; y se puede comparar con otras pruebas diferentes que evalúan lo mismo.

Una prueba estandarizada es cualquier examen que se administra y califica siguiendo un procedimiento estándar predeterminado. Hay dos principales tipos de pruebas estandarizadas: las pruebas de aptitud y las pruebas de logros. (Popham, 1999: 2).

Las pruebas estandarizadas son habitualmente pruebas certificativas, utilizadas por grandes instituciones. Dada la complejidad e importancia de los medios necesarios para su elaboración, se desarrollan de una forma centralizada y de acuerdo con los criterios establecidos en las *Especificaciones de Examen*. Estas determinan, tanto las habilidades a evaluar, como el peso específico de cada una de ellas con respecto al conjunto (tanto por lo que se refiere a la

puntuación como al número de textos, ítemes y tiempo necesario para su realización). (Cervantes, 2012).

Luego entonces, las pruebas (elaboradas por profesores especializados en la lengua de que se trate o por expertos en evaluación, familiarizados tanto con el currículum con el que se relaciona la prueba como con las escalas que describen el nivel de lengua al que ésta se refiere) deberán pasar por una serie de análisis y ensayos previos realizados tanto por profesores como por estudiantes del mismo nivel de aquellos a los que va dirigida la prueba, de este modo puede garantizarse su validez y fiabilidad.

La aceptación e interés mostrado por el Marco Común Europeo, en referencia a las instituciones implicadas tanto en la docencia de lenguas como en la certificación de niveles, ha llevado al Consejo de Europa a la publicación de un *Manual para relacionar los exámenes de lengua con el Marco Común Europeo de Referencia*, cuyo objetivo es contribuir a la estandarización de pruebas, ofreciendo pautas que permitan argumentar y ejemplificar (Ministerio de Educación, 2002: 178).

- * La descripción de los contenidos de una prueba.
- * El proceso que sigue su administración y posterior análisis de los resultados.
- * La relación de dichos resultados con las disposiciones del Marco.

Las pruebas que hayan seguido un mismo proceso de estandarización, y en correspondencia con el Marco, podrán relacionarse entre sí, de forma que, tanto para los centros educativos como para los estudiantes de lenguas, instituciones y para la sociedad en general, sea posible establecer comparaciones entre distintos certificados de una misma lengua o de lenguas distintas. Se trata pues, de que, a partir de la referencia establecida por los niveles del Marco, se puedan comparar certificados y diplomas emitidos por instituciones diferentes y de distintos países para facilitar así la movilidad de las personas en Europa, tanto en el mundo académico como en el laboral.

La denominada evaluación de logros se ha impuesto como paradigma, y debe entenderse el logro desde una perspectiva doble: como una ampliación del dominio evaluable y como una enfatización de la importancia del logro como asunción efectiva y satisfactoria de un aprendizaje (Mateo, 2000: 17).

Según este autor, la evaluación estandarizada debería cubrir estas perspectivas y así ofrecer a los sistemas educativos las herramientas elementales para diagnosticar de manera detallada y mejorar los procesos de enseñanza de fondo; asimismo, asegurar el aprovechamiento de los aprendizajes en los estudiantes de forma satisfactoria, sin dudar en el proceso de aplicación ni en los resultados. La condición a seguir será poner manos a la obra en aquellas carencias o adversidades que tienen los estudiantes para consolidar los aprendizajes requeridos en cada nivel o grado educativo.

4.3. Evaluaciones estandarizadas internacionales y nacionales

En lo tocante a la participación de México en los distintos proyectos internacionales de evaluación del aprendizaje de mayor impacto, los proyectos más relevantes son: el Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés), el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), La Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP), Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) y de las pruebas que se elaboran y se aplican a nivel nacional como Los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y La Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Third International Mathematics and Science Survey en sus siglas: **TIMSS** (Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias) es el acontecimiento más importante de la IEA (International Evaluation Association) relacionado con las

evaluaciones internacionales en los últimos años. La IEA es un consorcio de evaluación que opera en todo el mundo a través de su oficina central en Ámsterdam, Holanda. Es conocida por sus estudios internacionales de programas de Matemáticas, Ciencias, Lectura, Alfabetización y Ciencias Sociales. Los programas de la IEA son financiados por los países participantes (INEE, 2005: 56).

El TIMSS tiene como objetivo medir, comparar y explicar el aprendizaje de las ciencias y las matemáticas en diversos países. Actualmente dispone de los resultados de los exámenes de matemáticas y ciencias para niños de los grados cuarto, octavo y duodécimo (grado final de educación secundaria). En cada uno de ellos se selecciona una muestra de escuelas y alumnos, misma a la que se aplican las pruebas de matemáticas y ciencias, así como los cuestionarios de contexto. Las pruebas incluyen preguntas de elección múltiple, de respuesta libre y pruebas de habilidades. También se aplican cuestionarios a los profesores de matemáticas y ciencias, así también a los directores de las escuelas incluidas en la muestra.

La primera aplicación del estudio en que participó México se realizó en 1995 y se repitió en 1999. En el ejercicio de 1995 participaron 41 países: Colombia fue el único país a quien se le publicaron resultados en el informe, hecho que no ocurrió con México y Argentina. En 1999 participaron 38 países, entre ellos se encontraban Chile y Argentina. Los resultados demuestran que los exámenes de rendimiento no deben simplemente concentrarse en la identificación de los países que obtienen los puntajes más altos o más bajos, sino que pueden ser utilizados como una herramienta para medir el progreso educacional de un país, redefinir sus objetivos curriculares y modificar las prácticas en el salón de clases.

EI LLECE, (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) es un proyecto coordinado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). El laboratorio fue concebido, desde su origen, como una red de sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación con carácter gubernamental. Se trató de la primera

iniciativa de índole estrictamente latinoamericana en el ámbito de los estudios comparativos internacionales del rendimiento académico. (INEE, 2005: 57).

Este estudio comprende la evaluación concerniente al lenguaje y matemáticas (y factores asociados) en alumnos de tercero y cuarto grados de primaria. Su propósito es dotar de información útil para formular y ejecutar políticas educativas en los países de la región. El estudio se basó en la aplicación de pruebas de rendimiento a una cantidad suficientemente amplia de alumnos de los cursos mencionados, así como la aplicación de cuestionarios de contexto a los propios estudiantes, sus familias, profesores y directores de escuela. Las pruebas de rendimiento en matemáticas y lengua fueron diseñadas a partir de un análisis curricular y de matrices de objetivos curriculares realizadas por especialistas de los países participantes.

El primer estudio se realizó en 1997 y participaron 13 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Honduras, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela. La información se recabó en 1997; el primer informe se publicó en 1998 y el segundo en el año 2000.

PIRLS, (*Progress in International Reading Literacy Study*), es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Fundada en 1959, la IEA ha dirigido, en los últimos 45 años, estudios sobre las políticas, prácticas y resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo. Dicho estudio se aplica en alumnos que cursan el 4° año de primaria (de 9 a 10 años).

PIRLS adopta una noción amplia de competencia lectora y distingue tres grandes aspectos que es preciso tener en cuenta a la hora de evaluar la competencia lectora:

- Los procesos de comprensión que intervienen en la lectura.

- Los propósitos de la lectura: disfrutar de la experiencia literaria y obtener información.
- Los hábitos y actitudes ante la lectura (Ministerio de educación, 2010).

En la construcción de significados a partir de un texto escrito, el alumno es capaz de realizar una serie de actividades o tareas cognitivas que se denominan procesos de comprensión. PIRLS distingue estos cuatro procesos:

- a) Localización y obtención de información explícita, es decir, reconocer o identificar información relevante para el objetivo de lectura, datos e ideas específicas, la idea principal, etc.
- b) Realización de inferencias directas, es decir, obtener o, como habitualmente se dice, deducir nueva información e ideas no expresamente indicadas en el texto, aunque sí claramente implícitas en él.
- c) Interpretación e integración de ideas e informaciones: interpretar significados particulares o globales del texto (más allá del sentido concreto de las frases); captar significados implícitos e integrarlos recurriendo, para ello a ideas, datos y experiencias que el lector aporta de sus propios conocimientos.
- d) Análisis y evaluación del contenido, lenguaje y elementos textuales. Es decir, analizar y evaluar tanto el contenido del texto a partir del conocimiento y comprensión del mundo que el lector posee: como la forma, la estructura y los elementos textuales. (Ministerio de educación, 2010).

NAEP, por sus siglas en inglés: Evaluación Nacional del Progreso Educativo) fue creada en 1969 para medir el logro académico de los estudiantes de Estados Unidos. NAEP es la mayor herramienta de evaluación nacionalmente representativa de lo que los estudiantes saben y pueden lograr. Sus resultados son utilizados por maestros, directores y padres de familia, así como por legisladores e investigadores, con la finalidad de evaluar el progreso de los estudiantes y desarrollar maneras de mejorar la educación en el país.

NAEP comprende dos tipos de evaluaciones: la evaluación principal de NAEP y la evaluación de NAEP de tendencias a largo plazo. La evaluación principal de NAEP se lleva a cabo en varias materias con estudiantes de cuarto, octavo y duodécimo grado en todo el país. Las evaluaciones se realizan con más frecuencia en matemáticas, lectura, ciencias y escritura. Otras materias, como artes, educación cívica, economía, geografía e historia de EE.UU., se evalúan periódicamente (NAEP, 2010).

La evaluación de tendencias a largo plazo de NAEP mide el rendimiento de los estudiantes en matemáticas y lectura, mediante el uso de algunas preguntas previamente aplicadas para garantizar la comparabilidad a través de los años. Este tipo de evaluación permite comparar el rendimiento de los estudiantes de la actualidad con aquellos de hace más de 30 años. La evaluación se aplica cada cuatro años a estudiantes de 9, 13 y 17 años de edad (NAEP, 2010).

La participación de todos los estudiantes seleccionados permite que NAEP proporcione el más acertado panorama del rendimiento estudiantil. NAEP utiliza un procedimiento de muestreo cuidadosamente diseñado a efectos de asegurar que los resultados de la evaluación sean representativos de los estudiantes en Estados Unidos. Cada estudiante que participa en NAEP representa a cientos de otros estudiantes similares. Estos estudiantes representan la diversidad geográfica, racial, étnica y socioeconómica que caracteriza al estudiantado de Estados Unidos.

INCE, con aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en octubre de 1990, inició un proceso de reforma de la educación en España. La reforma educativa que propone ha supuesto un compromiso con la sociedad española en la consecución de una enseñanza de calidad en todas sus formas y modalidades. La implantación y desarrollo del nuevo modelo educativo se configura teniendo en cuenta el pluralismo cultural, social y económico que se corresponde con el Estado de las Autonomías configurado por

la Constitución. Con el fin de ayudar a las administraciones educativas en su toma de decisiones, se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

La evaluación del sistema educativo se realiza en dos ámbitos: el que corresponde al Estado, y el propio de las Administraciones Educativas. El INCE se sitúa en el primero de ellos y su campo de acción es:

- La evaluación de los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas establecidas por la LOGSE.
- La elaboración de sistemas de evaluación.
- La realización de investigaciones, estudios y evaluaciones.
- La formulación de iniciativas y sugerencias para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza (OCDE, 2000).

Las funciones principales del INCE son:

- Elaborar un sistema estatal de indicadores.
- Analizar el grado de eficacia y de eficiencia del sistema educativo.
- Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE.
- Coordinar la participación española en los estudios internacionales sobre evaluación.
- Colaborar y cooperar con las administraciones educativas en materia de evaluación.
- Proporcionar información a las administraciones educativas para la toma de decisiones.
- Proporcionar información al Consejo Escolar del Estado.
- Informar a la sociedad acerca del funcionamiento y los resultados obtenidos por el sistema educativo.
- Publicar los resultados de sus evaluaciones e investigaciones. (OCDE, 2000).

En este breve recorrido entorno a las evaluaciones estandarizadas (mismas en las que nuestro país ha participado en la mayoría de los casos) es importante recalcar la notable intención que tienen al enfocarse en sus objetivos principales: medir, comparar y explicar acerca del aprendizaje que tienen los alumnos en los centros escolares.

En el siguiente recuadro se enuncian las características de las pruebas estandarizadas que se aplican en México⁴:

Características de las pruebas estandarizadas que evalúan el aprendizaje en educación básica	ENLACE	EXCALE	PISA
Foco de evaluación	Se centra en el conocimiento académico adquirido por el estudiante.	Busca conocer el nivel de logro que alcanzan los estudiantes como resultado de su escolarización formal.	Evalúa las habilidades para la vida (competencias) de los estudiantes de 15 años.
Tipo de prueba	Censal, aplicado a la totalidad de la matrícula. Mide cuánto conocen los alumnos del currículo programado	Muestral con representatividad nacional y estatal. Incluye todos los conocimientos y habilidades de importancia para la disciplina y grado escolar. Incorpora cuestionarios de contexto.	Muestral con representatividad nacional y estatal. Evalúa la capacidad para aplicar conocimientos y habilidades, así como para analizar, razonar y comunicarse efectivamente en diversas situaciones; incluye habilidades generales.
Información que presenta	Diagnóstico individual de los estudiantes. A partir de 2010 incorpora el grado de marginación de las escuelas incluidas en la prueba para hacer comparaciones más objetivas.	Diagnóstico del sistema educativo nacional. Presenta niveles de desempeño alcanzados. Identifica los factores que ayuden a explicar las diferencias entre los niveles de logro.	Perfil de las capacidades de los estudiantes de 15 años, agregando información sobre el contexto personal, familiar y escolar de los participantes.

PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE, por sus siglas en inglés) tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los

⁴ Fuente: Síntesis elaborada a partir de: “Breve recorrido por la evaluación de la educación básica en México” y “Explorador del EXCALE” del INEE (2006 y <http://www.inee.edu.mx/explorador/ayuda/queSonExcale.php#nueve>), así como “El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve” (OCDE, s.f.) y “Boletín Informativo de Enlace” (SEP, 2010).

conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA evidencia a aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países.

Las pruebas de PISA son aplicadas cada tres años. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de estas tres evaluaciones se centró en un área temática concreta: lectura (en 2000), matemáticas (en 2003), y ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el año 2009: lectura (en este mismo año), matemáticas, en 2012 y ciencias en 2015. (OCDE, 2012).

La participación en PISA ha sido extensa. Hasta la fecha, participan todos los países miembros, así como varios países asociados. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura (matemáticas y ciencias) los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas.

Una vez completada la primera fase de nueve años, PISA continuará el seguimiento del rendimiento de los alumnos en tres áreas temáticas principales, pero también buscará profundizar su introspección sobre las evaluaciones venideras. Hará esto mediante el desarrollo de mejores formas de seguimiento del progreso de los alumnos, haciendo posibles comparaciones más precisas entre el

rendimiento y la instrucción, y haciendo también uso de evaluaciones informatizadas. Estas innovaciones serán exploradas inicialmente como componentes suplementarios y opcionales de PISA, pero que serán integradas al núcleo del programa en aquellos casos en que se considere apropiado.

PISA se diferencia de los programas de evaluación de estudiantes anteriores por sus siguientes características (OCDE, 2009):

- El Informe PISA se realiza por encargo de los gobiernos y sus instituciones educativas.
- El Informe PISA debe llevarse a cabo regularmente en un intervalo constante (ahora cada 3 años).
- PISA examina a estudiantes de una determinada edad y no de un nivel escolar específico.
- PISA no se concentra en una sola asignatura, sino que revisa las tres áreas elementales: *competencia de lectura, matemáticas y ciencias naturales*.
- Los problemas por resolver deben ser presentados en contextos personales o culturales relevantes.
- PISA no analiza los programas escolares nacionales, sino que revisa los conocimientos, aptitudes y competencias que son relevantes para el bienestar personal, social y económico. Para ello, no se mide el conocimiento escolar como tal, sino la capacidad de los estudiantes de poder entender y resolver problemas auténticos a partir de la aplicación de conocimientos de cada una de las áreas principales de PISA.
- La finalidad de PISA no es sólo describir la situación de la educación escolar en los países, sino, además, promover el mejoramiento de la misma.

La OCDE busca medir el grado en el que los estudiantes manejan competencias básicas para la vida en la sociedad actual, en la que es cada vez más importante que las personas sean capaces de localizar y procesar información, de utilizar herramientas matemáticas para resolver problemas reales

y de aplicar los conocimientos aportados por las ciencias para entender el mundo y tomar decisiones.

Para la OCDE, las evaluaciones de PISA no se refieren sólo a las escuelas, sino a toda la sociedad. Si en un país los resultados son insatisfactorios, no está consiguiendo que los jóvenes desarrollen, en medida suficiente, algunas competencias que hoy se identifican como importantes para la vida en las sociedades contemporáneas.

Los resultados de las pruebas estandarizadas PISA no se centran en el promedio de las puntuaciones de la población evaluada, sino éstos se estiman a partir de lo obtenido por los integrantes de la muestra. La distribución de reactivos por cada área en la prueba PISA 2009 fueron 19% en matemáticas, 28% en ciencias y 53% en lectura.

En México, la aplicación de PISA está a cargo del INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y se hace con una muestra ampliada que permite el análisis por entidad. (SEP. 2012).

EXCALE (Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos) son pruebas de aprendizaje de gran escala que miden el logro escolar de los estudiantes de educación básica en distintas asignaturas y grados. Estos exámenes tienen tres características distintivas: son criteriosales, están alineados al currículo y son matriciales. (INEE 2012).

Son criteriosales porque se diseñan para evaluar el dominio que tienen los estudiantes de una disciplina en particular. Su interés central es conocer el nivel de logro que alcanzan los estudiantes como resultado de su escolarización formal. Cada contenido temático se evalúa a profundidad, procurando incluir todos los conocimientos y habilidades de importancia para la disciplina y grado escolar.

Están alineados al currículo porque su propósito es evaluar los aprendizajes pretendidos por los planes y programas de estudio nacionales. El hecho de contar en México con un currículo nacional para la educación básica, libros de textos gratuitos y una formación magisterial bastante uniforme, facilita identificar lo que aprenden los estudiantes en relación con lo que se espera de ellos.

Los EXCALE pretenden evaluar todos los contenidos curriculares importantes, tienen un diseño matricial en el cual los reactivos que conforman una prueba se agrupan en bloques para ser distribuidos entre los alumnos; no todos contestan las mismas preguntas, pero con las repuestas de todos se obtienen resultados del examen en su conjunto. En este tipo de pruebas, la calificación individual del estudiante no es tan importante como los resultados agregados a nivel de entidad federativa y modalidad educativa, dado que lo que se busca es evaluar al sistema educativo en su conjunto.

La selección de asignaturas y contenidos propiamente instrumentales (tales como Matemáticas y Español, además de aquellas que cubren grandes áreas curriculares relacionadas con Ciencias Naturales y Ciencias Sociales) se realizan conforme el currículo nacional y el grado escolar a evaluar. Los grados a evaluar son los terminales de cada nivel escolar: 3º de preescolar, 6º de primaria y 3º de secundaria. Adicionalmente, se añade 3º de primaria con el fin de evaluar segmentos de tres años escolares (INEE, 2012). Se aplican desde el año 2005.

ENLACE (Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares) es una prueba del Sistema Educativo Nacional que se aplica a planteles públicos y privados del país. En educación básica, se aplica 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. Por cuarta ocasión se evaluó una tercera asignatura (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación Cívica y Ética, en 2010 Historia y en 2011 Geografía).

En Educación Media Superior: a jóvenes que cursan el último grado de bachillerato, para evaluar las competencias disciplinarias básicas de los campos de Comunicación (comprensión lectora) y Matemáticas.

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. Esto permite:

- 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. (ENLACE, 2007: 7).

La Secretaría de Educación Pública argumenta que la prueba ENLACE permite conocer la realidad de la educación mexicana y así generar iniciativas para mejorar su calidad. Sin embargo, esta prueba (que anualmente se aplica a más de once millones de niños y jóvenes) trae consigo problemas importantes y un mayor deterioro para las condiciones de trabajo de los docentes y para la educación mexicana. ENLACE viene a ser la corona de la fallida estructura de evaluación de la educación que en México se creó desde el comienzo de los años noventa y, junto con la certificación de los maestros (otra evaluación semejante), es también uno de los soportes más importantes de la muy cuestionada Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). No es provechosa ni para los maestros ni para los estudiantes.

Hemos observado a nivel internacional cambios en países como Argentina que, pese a una crisis económica hoy casi superada, ha encontrado ciertas reformas a su sistema educativo lo que ha arrojado grandes beneficios, resultados que en aún México no se consiguen. Otro claro ejemplo es Finlandia un país con resultados excelentes en PISA.

En este rubro, menciona Montero Tirado: *La profesionalización docente ha involucrado a los maestros en una formación e información sobre las nuevas tecnologías; actualización en la nueva gestión escolar; nuevas habilidades para desarrollar el proyecto escolar; atención a los niños con necesidades educativas especiales y de diferentes contextos culturales; e implementando diversas evaluaciones a lo largo del ciclo escolar (PISA, Enlace y Carrera magisterial)* (Montero, 2010: 92).

La autora toca ambos puntos, mismos que hacen difícil el quehacer docente por la cantidad de políticas dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica RIEB, pues la presión que éstas ejercen va más allá de una planeación: ENLACE, Carrera Magisterial, aunado a los eventos y reuniones dentro de la escuela que ahondan aún más la dificultad que tiene el maestro de desarrollar su práctica docente.

En este sentido, Eduardo Andere menciona: *Si bien existe en México una historia de la Educación, no prevalece la cultura de la Educación*” (Andere, 2008: 423). A diferencia de naciones como Finlandia, Corea o Japón (cuya historia educativa es construida por una cultura donde la educación se transmite por sangre y el nutrimento, en cambio en México, la historia, es un relato construido por episodios, riñas, convulsiones, debates, ideologías, complacencias, entendidos, malentendidos, concesiones, arreglos y mitos.

Así, es necesario resaltar que los docentes no tenemos una capacitación magisterial, educación en servicio activo o capacitación continua necesaria para

auxiliar a los docentes eficientemente en su labor (Velázquez, 2007: 59). Es cierto que en México existe pero por diversas razones no logra consolidarse y tener el impacto que en estos momentos exige por la implementación de reformas y evaluaciones estandarizadas a nivel nacional.

Los autores hacen un retrato de lo que sucede en México en cuanto a su política en Educación. Mientras no se cree una infraestructura que se ocupe de dar a los docentes una guía y herramientas que consoliden su práctica formativa seguirán existiendo fracasos, misma que pueden observarse en los resultados de las pruebas nacionales. Por consiguiente, cuando en nuestro país se erradiquen esos cambios “de forma más que de fondo” (por diversos a intereses políticos y económicos sobre los verdaderos cambios sociales) los resultados serán cada vez más empobrecedores debido a la carencia de cultura educativa *por, para y en la educación*, como lo describe Andere M.

[En la actualidad] *existe una clara tendencia hacia el incremento del estrés, el cual se encuentra normalmente asociado con una alta carga de trabajo, baja autoestima del puesto –asociado a condiciones de alta distancia social- y escaso apoyo del compañero –inducidos por una gestión inadecuada de dicha distancia, el cual acarrea diversos e importantes trastornos tanto físicos como emocionales-*. (Chanlat, 2006: 26). En dicha problemática los docentes no se encuentran tan alejados de la realidad con respecto a las críticas y señalizaciones al respecto de los resultados tan bajos obtenidos en la prueba de ENLACE.

Problemas de ENLACE

En este trabajo se presentan algunos de los problemas que tienen exámenes como ENLACE para los maestros, estudiantes, y la educación en general. Los problemas de la prueba ENLACE, según el autor Hugo Aboites, presenta una serie de manifestaciones en el por qué los alumnos se confunden,

contestan de manera errónea y, por ende, los resultados no son satisfactorios. Entre otros problemas se encuentran son los siguientes:

- 1.- *Confunde evaluación con medición.*
- 2.- *Es una evaluación parcial y superficial.*
- 3.- *Es una medición de muy baja calidad.*
- 4.- *Enfatiza la medición cuantitativa para competir.*
- 5.- *Es una medición discriminatoria.*
- 6.- *Es una norma única para un país plural.*
- 7.- *Es un instrumento de supervisión y subordinación.*
- 8.- *Es una evaluación desde fuera, ajena al proceso educativo y que no tiene en cuenta el esfuerzo de maestros y estudiantes, sólo resultados.*
- 9.- *Paradójicamente, es una prueba que viene a deteriorar la educación mexicana.*
- 10.- *Es una medición que no sustituye la evaluación de los maestros y estudiantes. (Aboites, 2009: 2-13).*

La reflexión gira en el sentido de que dicha evaluación es un desgaste para los alumnos porque requiere de un análisis más exigente por lo que éstos y cansan deciden contestar lo primero que se les ocurra sin hacer lectura alguna, análisis u operación previa para encontrar la respuesta acertada. Ante esta situación los reactivos errados son notorios en la prueba de ENLACE.

Para Georgina García Solís, la prueba ENLACE es *una regresión a las peores prácticas pedagógicas, (indica MBM). Es una contradicción al deseo de desarrollar competencias intelectuales superiores en los alumnos. (Solis.2010).*

En los pasados dos años los resultados del Examen Nacional de Logros Académicos en Centros Educativos (ENLACE) ha despertado comentarios de claro corte maniqueísta; por un lado los profesores son los malos y el bueno es el examen. (Hernández, 2010).

Las autoridades educativas premian a aquellas escuelas que obtienen alta puntuación, no obstante, condenan a los profesores cuando los resultados son bajos. Este tipo de conclusiones, resultado de un instrumento que no ha sido

analizado en su conjunto por el campo de la pedagogía, demuestra que en nuestro país la educación es valorada más por la forma que por el fondo.

Para Gabriel Hernández Santamaría, explicar la afirmación que lo valorado es la forma y no el fondo del problema educativo nacional. Hace un breve perfil pedagógico del instrumento evaluador ENLACE:

1. Es un examen sustentado en el principio de la evaluación por normas: se avalúa al estudiante frente al currículo.
2. Está basado en el currículo; lo que importa es el programa, no que el estudiante sepa utilizar el conocimiento para resolver problemas existenciales. Un ejemplo de ello es el reactivo para 3er. grado de primaria que plantea un cuestionamiento del siguiente tipo: "Un joven va a la tienda y compra mercancías por \$ 37.00, paga con un billete de \$200.00 ¿Qué operación tendrá que realizar para saber cuánto recibirá de cambio?: a. **200 + 37** b. **200 – 37** c. **200/37** d. **200 37**. La vida cotidiana exige resultados, no operaciones.
3. Es un instrumento que sólo se encarga de verificar el proceso de retención de conocimientos, y no examina aspectos importantes de la personalidad y de la construcción de conocimientos, los cuales deben ser considerados en todo proceso de evaluación.
4. Su estructura está basada en la corriente del aprendizaje neoconductista, postulada por Skinner y Bloom, tan en boga en los años setentas del siglo pasado y superada ampliamente por la corriente sostenida por la epistemología genética de Piaget, y el aprendizaje significativo de Ausubel, y las corrientes constructivistas de Vigotsky, Bruner y Novak, principalmente.
5. Por otro lado, su amplia cobertura (que es muy costosa pues se calcula una suma superior a los 200 millones de pesos) y su frecuencia de aplicación no permite calibrarla de acuerdo con la teoría del test, lo que la hace propensa a inexactitudes evaluativas, algo que no sucede con las pruebas PISA y EXCALE.
6. Aparece como una prueba parcial, dado que quien la elabora es la Dirección General de Evaluación dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP, que es la encargada de velar por el mejoramiento de la calidad educativa del nivel.
7. Sus resultados no están destinados a implementar medidas correctivas y preventivas para la mejora de la calidad educativa, sino simplemente a dar puntuaciones para el maniqueísmo y la retención de los contenidos programáticos o curriculares.
8. Es un instrumento estructurado con una visión pedagógica anticuada, utilizada como única forma de evaluación de los logros educativos en los centros educativos.
9. El siguiente punto está fuera del perfil pedagógico del instrumento: Los niños de educación básica han hecho el mejor juicio de valor de la prueba ENLACE, ellos la llaman "la prueba de las bolitas"(Hernández, 2010).

Por otra parte, resulta paradójico que se exija al magisterio de educación básica lo siguiente:

- a) Que realice su práctica docente con fundamento en la generación de competencias que reclaman la aplicación de metodologías para la construcción de conocimientos significativos (generalmente por medio

de la técnica de proyectos y con una planeación didáctica donde la evaluación es parte del proceso de aprendizaje).

- b) Que sus alumnos tengan que ser evaluados nacionalmente por un instrumento que reclama un cambio de conducta o logro de objetivos cognitivos.

El problema del mejoramiento de la calidad de la educación no radica en los resultados de un instrumento de evaluación (forma), sino en la transformación de la estructura del sistema educativo (fondo), que reclama ver y tratar la educación y centros educativos como un sistema integral donde todos sus componentes deben interactuar armónicamente.

Finalmente, si la educación es multidimensional, la evaluación, obligatoriamente, debe comprender todos los elementos que intervienen en ella para que sea pertinente y de calidad; de otra manera, como sucede con la prueba ENLACE, se cae en el simplismo del reduccionismo disfuncional y en el maniqueísmo que conduce a espejismos pueriles.

La prueba ENLACE, desde su origen, surge como un instrumento que sólo buscaba medir el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica, fue un instrumento basado en el currículo, es decir, deseaba encontrar indicadores que cuestionaran a las autoridades educativas para saber qué tanto dominaban los alumnos el currículo, mas no la pertinencia de los aprendizajes. Es conveniente recordar que ENLACE no pretendía medir la calidad educativa, como tampoco buscaba aprobar o reprobar a los alumnos, profesores o centros educativos. Como instrumento basado en la corriente de la evaluación por normas, empezó a difundir los resultados que, como consecuencia de la norma, obligaba a la comparación de las puntuaciones altas de las bajas, tanto de alumnos como de centros educativos.

Esto último originó uno de los *mitos* más comentados del segundo lustro del siglo XXI, que de manera descriptiva y desagregada se puede enunciar en dos bloques, estos son:

1.- Respecto a la calidad de la educación que:

- a) El aprendizaje de los alumnos es pésimo.*
- b) El trabajo académico de los docentes es deficiente.*
- c) La administración de los centros educativos es desorganizada.*

2.- Respecto a los medios de comunicación:

- a) Somos un país de reprobados.*
- b) Los docentes no tienen interés en la educación ni en los educandos.*
- c) La gestión de los centros educativos da origen a problemas entre docentes y padres de familia. (Hernández, 2011).*

El mito ha traído como consecuencia una paradoja: ENLACE no busca demostrar ninguno de esos contrasentidos reseñados, pero se tiene la certeza de que eso precisamente es lo que mide. Como resultado, hoy ENLACE es un marco de referencia exaltado que evidencia las deficiencias, resultando, por esto, el estigma llamado ENLACE.

Esta percepción ha generado que los administradores educativos busquen diferentes medios para solucionar los magros resultados de ENLACE. El más socorrido de todos es buscar afanosamente librillos o fascículos que reproduzcan ítems similares a los del instrumento evaluador para con esto elevar el puntaje; con ello se cae en la trampa de pensar que el proceso educativo no es más que el efecto de memorizar o recordar respuestas sin importar la construcción de conocimientos o la formación integral del educando. Esto es peligroso, puesto que se está retrocediendo a la concepción de la educación desde la óptica positivista que da por hecho que en el conocimiento ya está todo hecho por lo que sólo resta transmitirlo, lo que se denomina educación bancaria o de tabula rasa.

El “estigma” ENLACE se inserta en otra contradicción: La reforma educativa del actual sexenio está planteando la educación desde el principio de un aprendizaje de competencias, ello implica que la evaluación debe responder a la metodología de la evaluación criterial y no a la norma, como la que ENLACE sustenta.

Por otra parte, la calidad de la educación en México es baja y no precisamente por lo que percibe ENLACE, sino por factores estructurales propios del modelo socioeconómico en el que vivimos.

Asimismo y, considerando las metas que persiguen —no sólo PISA, sino también EXCALE y ENLACE— se ha generado un número considerable de conflictos dentro de la educación básica, en especial, la crítica de las prácticas docentes a nivel nacional, puesto que es un común denominador el que los resultados en el aprovechamiento escolar no sean los esperados en nuestro país.

4.4. Organismos que evalúan el sistema educativo mexicano

La evaluación siempre permitirá mejorar los procesos. En este sentido, en nuestro país hay organismos que se encargan de evaluar el sistema educativo en sus diferentes niveles. Los organismos principales que evalúan al SEM son: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C. (IFIE), y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL).

A continuación hablaremos de los cuatro organismos evaluadores, con el fin de conocer qué y para qué lo hace. Esto aportará un elemento sustancial a la presente investigación para conocer los resultados de las evaluaciones que se aplican en nuestro país.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Es un organismo creado por decreto presidencial el 8 de agosto de 2002. Su tarea es ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

El INEE comenzó a gestarse en el equipo de transición del presidente Vicente Fox Quesada (2000–2006), y se apoya en diversos antecedentes nacionales e internacionales. Desde los años 70, la SEP hace evaluaciones educativas en el país, fortalecidas considerablemente a lo largo de los 90. México ha participado además en proyectos de evaluación con otros países, como: Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencias (TIMSS), pruebas del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa de la OREALC (LLECE), y el Program for International Student Assessment (PISA) de la OCDE. En el plano internacional, hoy la evaluación está presente en las políticas educativas de casi todos los países.

Es claro que en el siglo XXI una buena educación es un medio fundamental para el mejoramiento individual y colectivo. Un buen sistema de evaluación es requisito indispensable, aunque no suficiente, de una educación de calidad, ya que ofrece una plataforma adecuada para tomar decisiones sobre las estrategias a seguir para alcanzar los objetivos y fortalecer la calidad de programas escolares. Una meta del Programa Nacional de Educación 2001-2006 plantea la consolidación del sistema nacional de evaluación, en el que una pieza clave es el INEE.

El Programa establece que... *la calidad del Sistema Educativo Nacional y sus componentes se apreciará objetivamente, gracias a mecanismos rigurosos y confiables de evaluación que serán independientes de las autoridades, cuyos resultados se difundirán y utilizarán para el mejoramiento de la calidad; estos*

instrumentos de evaluación serán altamente valorados por maestros, directivos y la sociedad. (INEE, 2010).

El proyecto del Instituto parte de una definición precisa de lo que significa una educación de calidad: aquella que sea relevante; que tenga eficacia interna y externa y un impacto positivo en el largo plazo; así como eficiencia en el uso de los recursos y equidad. Las evaluaciones del INEE deberán cubrir todas las modalidades del servicio, incluyendo educación comunitaria, indígena y para adultos.

Las funciones del INEE se desarrollan en tres subsistemas básicos: indicadores de calidad del sistema educativo nacional y subsistemas estatales; de pruebas de aprendizaje, y evaluación de escuelas. El INEE tiene tres cuerpos colegiados: la Junta Directiva (máximo órgano de gobierno); el Consejo Técnico, (para las decisiones de su naturaleza); y el Consejo Consultivo (que asegura la relación con las áreas de evaluación de la SEP y entidades federativas).

Idealmente, la evaluación educativa debería corresponder a organismos que no dependan directamente del Ministerio de Educación, es decir, instancias apolíticas, ajenas a grupos de presión, con credibilidad institucional, metodológicamente competentes y con capacidad de sintetizar y difundir resultados entre especialistas; así también, padres de familia, funcionarios, maestros, medios de comunicación, y público en general. Si la evaluación se realiza bien y sus resultados se difunden y son utilizados para tomar decisiones apropiadas, será de gran valor para el mejoramiento de la educación. Eso es lo que el INEE pretende aportar a la escuela mexicana.

La ausencia de una cultura de evaluación trae consigo una inadecuada comprensión para mejorar las escuelas, en beneficio de alumnos y maestros. Ello provoca rechazo de algo que se percibe amenazante. Es por ello que cada instancia evaluadora deberá tener claro el sentido de su misión.

Las orientaciones generales que define el Decreto de Creación establecen que el INEE:

- ✓ Buscará alcanzar la mayor calidad en el desarrollo de modelos e instrumentos de evaluación, atendiendo en particular la confiabilidad y validez.
- ✓ Señalará con claridad los usos aceptables y deseados de cada evaluación.
- ✓ Devolverá la información, procesada, a quienes contribuyeron a su generación.
- ✓ Reconocerá la importancia de la función evaluativa de centros escolares, zonas de supervisión y autoridades educativas locales, orientando su trabajo a complementar, apoyar y alimentar la realización de esta función.
- ✓ Los resultados de las evaluaciones no serán utilizados para tomar decisiones sobre individuos.
- ✓ Su propósito siempre será el de retroalimentar al sistema educativo para que mejore su operación y sus resultados.
- ✓ Las evaluaciones no podrán ser utilizadas con fines punitivos. Se emplearán para estimular personas o instituciones y para apoyarlas, no para castigarlas o dañarlas.
- ✓ El Instituto tendrá en cuenta circunstancias que puedan afectar a personas, escuelas o subsistemas, evitando comparaciones injustas y teniendo siempre presente el principio de búsqueda de la equidad en el análisis.
- ✓ Procurará que en todas sus líneas de actividad exista un área de innovación que genere nuevos instrumentos y nuevas formas de enfrentar la evaluación.
- ✓ Tratará siempre de realizar sus funciones con la mayor eficiencia posible, evitando el desperdicio de tiempo y recursos.
- ✓ Procurará que los resultados de sus evaluaciones permitan comparar en el tiempo.
- ✓ Se esforzará por participar responsablemente en los esfuerzos pertinentes de evaluación internacional. (INEE, 2009: 8).

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Es una asociación civil sin fines de lucro cuya actividad principal es el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación de conocimientos, habilidades y competencias, así como el análisis y la difusión de los resultados que arrojan las pruebas.

Desde 1994 proporciona información confiable y válida sobre los conocimientos y habilidades que adquieren las personas como beneficiarios de los programas educativos de diferentes niveles de educación formal e informal.

Su máxima autoridad es la Asamblea General, constituida por instituciones educativas, asociaciones y colegios de profesionales, organizaciones sociales y productivas y autoridades educativas gubernamentales. Cuenta con un Consejo Directivo que garantiza la adecuada marcha cotidiana del Centro. Su director general es la autoridad ejecutiva del mandato emanado de la Asamblea General. (CENEVAL, 2012).

Sus instalaciones centrales se encuentran en la Ciudad de México y sus actividades se sustentan en los últimos avances e investigaciones de la psicometría y otras disciplinas, así como en la experiencia y compromiso de su equipo, integrado por casi 500 personas.

Desde hace 18 años, el CENEVAL promueve la mejora de la calidad de la educación mediante evaluaciones válidas, confiables y pertinentes acerca de aprendizajes que contribuyan a la toma de decisiones fundamentadas. Esta es su misión. Para lograrlo, se ha valido del conocimiento y experiencia de los mejores especialistas en diferentes áreas así como de los instrumentos que proveen las disciplinas científicas y las tecnologías. (CENEVAL, 2012).

Los instrumentos de medición que elabora el Centro proceden de procesos estandarizados de diseño y construcción y se apegan a las normas internacionales. En su elaboración participan numerosos cuerpos colegiados integrados por especialistas provenientes de las instituciones educativas más representativas del país, y organizaciones de profesionales con reconocimiento nacional.

Instituto de Fomento e Investigación Educativa A.C. (IFIE). Fundado en 1988, es una institución privada, independiente y no lucrativa. Su misión es contribuir al mejoramiento continuo de la educación pública y privada en México, mediante investigaciones que aporten elementos de juicio y coadyuven a la formación de consensos para la puesta en práctica de los cambios e innovaciones que exige la excelencia educativa a nivel nacional.

El IFIE es la única institución civil que se dedica a promover investigación sobre cuestiones generales en torno a los principales problemas de la educación en la actualidad y de cara al futuro, con la finalidad de diseminar experiencias válidas para la innovación y el progreso del Sector Educativo a nivel nacional. (IFIE, 2012).

Sus propósitos son Influir en:

- Las políticas públicas educativas.
- La toma de decisiones al más alto nivel.
- La creación de nuevas instituciones.
- La formación de una opinión pública exigente e informada.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Es una institución con autonomía técnica y de gestión que tiene como objeto coordinar la evaluación de las políticas y los programas de desarrollo social, así como medir la pobreza, de acuerdo con la Ley General de Desarrollo Social.

El Órgano de Gobierno del CONEVAL está conformado por una mayoría de seis investigadores académicos provenientes de universidades y centros de investigación nacionales, quienes fueron electos por los secretarios de desarrollo social de las Entidades Federativas, así como por los representantes municipales del Congreso y del Ejecutivo. El CONEVAL lleva a cabo las evaluaciones a programas y políticas de desarrollo social para cumplir con los siguientes objetivos (CONEVAL, 2012):

- Proveer información válida y confiable que apoye el análisis de la política de desarrollo social y la mejora continua de los programas a modo de contribución para que las autoridades articulen políticas públicas que brinden resultados.
- Contribuir a la transparencia y la rendición de cuentas al informar a la ciudadanía quién aporta los recursos para la ejecución de la política social, sobre los resultados de las diferentes acciones de política social.

El proceso de evaluación se ha desarrollado a partir de cinco pilares (CONEVAL, 2012):

1) Mejorar la planeación nacional, haciendo énfasis en el nexo entre el Plan Nacional de Desarrollo, los programas sectoriales y presupuestales.

Las dependencias han contribuido a mejorar la planeación al interior de los programas presupuestales a partir de la elaboración de matrices de indicadores

para resultados. Esta herramienta busca mejorar el diseño de los programas federales, contar con mejores indicadores estratégicos y de gestión, así como para tener un nexo más claro con los programas sectoriales y el Plan Nacional de Desarrollo.

Al respecto, a partir de 2007, el CONEVAL, junto con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, ha acompañado los programas sociales en la elaboración de este instrumento de planeación.

2) Creación del Sistema de Evaluación del Desempeño (SED). Es el conjunto de elementos de información que permiten valorar y mejorar de manera continua el desempeño de las políticas y de los programas presupuestarios, así como para determinar el impacto que los recursos públicos tienen sobre el bienestar de la población.

Las evaluaciones, indicadores de programas, avances presupuestales, información de cobertura por entidad y municipios, así como los compromisos de mejora a partir de las evaluaciones son integrados por las propias dependencias en el SED, instancia a cargo de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

3) La definición de instrumentos de evaluación de los programas y de las políticas con el propósito de identificar las áreas de mejora y los avances en su implementación, mediante el uso de metodologías sustentadas en el conocimiento científico.

Con la finalidad de determinar los programas sociales sujetos a evaluación, así como los tipos de evaluación y su cronograma de ejecución, y, tomando en cuenta las sugerencias de las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal, el CONEVAL, en conjunto con las secretarías de Hacienda y Crédito Público y de la Función Pública, emite cada año el Programa Anual de Evaluación (PAE).

De esta forma, el CONEVAL contribuye con la generación de información de cada uno de los programas sociales. Para conocer el desempeño integral de los programas es necesario analizar los resultados del conjunto de evaluaciones, pues cada evaluación tiene un objetivo específico. Sólo se alcanza un diagnóstico general adecuado gracias a la complementariedad de todas ellas.

Los tipos de evaluación que el CONEVAL ha definido para programas y políticas sociales se describen a continuación:

- * Evaluación de Diseño: es aquella que permite evaluar la consistencia y lógica interna de los programas presupuestales.

- * Evaluación de Consistencia y Resultados: da la posibilidad de tener un diagnóstico sobre la capacidad institucional, organizacional y de gestión de los programas para alcanzar resultados.

- * Evaluación de Impacto: mide los efectos netos del programa sobre la población que atiende.

- * Evaluaciones Complementarias: son aquellas que los propios programas y dependencias realizan para profundizar sobre aspectos relevantes de su desempeño.

- * Evaluación de Indicadores: revisa, mediante trabajo de campo, la pertinencia y el alcance de los indicadores de determinado programa para el logro de sus resultados.

- * Evaluación de Procesos: analiza, mediante trabajo de campo, si el programa lleva a cabo sus procesos operativos de manera eficaz y eficiente, y si contribuye al mejoramiento de su gestión.

* Evaluaciones Estratégicas: son una valoración de las políticas y estrategias de desarrollo social, tomando en cuenta diversos programas y acciones dirigidos a un objetivo común.

* Evaluaciones Específicas de Desempeño: son una síntesis de la información que las dependencias integran en el Sistema de Evaluación del Desempeño (SED) de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. El formato conciso permite que se pueda tener fácil acceso a la información sobre los programas. La calidad de estas evaluaciones dependerá en gran medida de la información que cada dependencia integre en el SED.

* Además de los informes de evaluación, en las páginas electrónicas del CONEVAL y de las dependencias, se encuentra la opinión que los programas tienen de sus evaluaciones externas. Esta posición institucional permite que se conozca públicamente no sólo el punto de vista del evaluador externo, sino también del programa, lo cual refleja el carácter participativo en el que se han desarrollado las evaluaciones externas.

4) El seguimiento a recomendaciones de evaluaciones externas tiene como propósito hacer efectivo el uso de los hallazgos de las evaluaciones en la mejora de los programas y políticas.

Mediante este mecanismo las dependencias se han comprometido a llevar a cabo acciones concretas para mejorar sus programas. Lo anterior es un paso fundamental para que las evaluaciones se conviertan en factor de cambio de la política pública.

5) El conjunto de las evaluaciones de programas sociales a su vez se incorpora al Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, que relaciona estos resultados individuales con estudios generales sobre los logros y

retos de la política social y con la medición de la pobreza, para ofrecer una visión sintética del desarrollo social del país.

Un sistema de evaluación veraz para la toma de decisiones es una tarea que se construye día a día y en la que participan diversos actores. Durante este proceso el CONEVAL ha contado siempre con una gran disposición e interés por parte de las dependencias públicas federales, especialmente de las unidades de evaluación.

En conclusión, podemos constatar que los esfuerzos para mejorar los procesos educativos en nuestro país están a la vista: la participación de las diferentes pruebas estandarizadas que se aplican en México, así como los organismos oficiales que se encargan de evaluar los logros académicos de los estudiantes. No obstante, el porqué los alumnos reflejan resultados poco favorables es evidente. Es momento de emprender acciones que permitan tanto a docentes y alumnos revertir dichos resultados para lograr esto y la educación en México emprenda una serie de transformaciones de gran impacto.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS

ENTIDADES EN EL INDICADOR

DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Este capítulo tiene como finalidad presentar la metodología por el cual se rige la investigación, así como un análisis de la información que permite avanzar sobre el objeto de estudio: el impacto de las evaluaciones estandarizadas.

La metodología está basada en el paradigma cuantitativo, donde se realiza un análisis estadístico utilizando la técnica de estática-comparativa (para mayor información consultar el anexo 1).

En el presente capítulo se lleva a cabo un análisis descriptivo con información de ENLACE 2007-2012, tomando en cuenta cuatro elementos principales: Nacional, Estados, Modalidades y Tipos de Escuelas.

Se recuerdan los supuestos de la investigación mencionados al principio de este documento:

- ✓ La educación básica en las Comunidades Marginadas e Indígenas tienen un bajo desempeño (obtienen los más bajos resultados en las evaluaciones). Lo mismo sucede con las escuelas públicas si las comparamos con respecto a escuelas privadas.
- ✓ Hay un impacto significativo en la educación básica cuando se orientan acciones de política educativa hacia sectores específicos, esto en virtud de que la puesta en marcha de programas como CONAFE en las Comunidades Marginadas e Indígenas, logran presentar avances y mejoras en los resultados de las pruebas estandarizadas (2007-2012).
- ✓ En general, el impacto de las acciones de políticas públicas para mejorar los resultados de la prueba ENLACE no ha sido satisfactorio, puesto que no ha reflejado los resultados esperados en el desempeño de la educación básica.

Existe una situación multifactorial que afecta el desempeño de la educación básica que no ha sido atendida en las acciones implementadas por las políticas públicas y educativas, misma que ocasiona resultados negativos en las evaluaciones estandarizadas tipo ENLACE.

5.1. Proceso de análisis de la investigación

Es muy importante señalar que en esta investigación no nos detenemos a discutir si la prueba tipo ENLACE está bien elaborada, o la forma de cómo está la estructura de los ítems, ni tampoco sobre la metodología de aplicación, pues este no es el objeto del trabajo. Para nuestro interés, la prueba tipo ENLACE es un indicador de cómo está la educación en México, principalmente la Educación Básica, pues los resultados de dicha prueba son un parámetro del logro educativo que debe tener la población de primaria y secundaria y que, además, estos indicadores reflejan la efectividad o las fallas del sistema educativo que tiene cada país, en este caso México.

Bajo este enfoque se analizan los resultados.

En este apartado se detallan los pasos que siguió la investigación:

1. Base de datos de la prueba ENLACE 2007 a 2012. Obtener la base de datos de manera completa dentro de un periodo de seis años será el primer paso de la presente investigación.

Recordemos que ENLACE es una base de datos a nivel nacional y que proporciona información numérica levantada a nivel nacional, con ciertas características específicas, además de contar con un alto nivel de confiabilidad.

La base de datos de la prueba ENLACE permitirá a la presente investigación tener un abanico de información de cada entidad federativa, así como las modalidades de educación que recibe la población mexicana.

2. Depuración de la base de datos. Este proceso se realizara para organizar la información que aporte la base de datos de ENLACE y que sea de utilidad a la investigación.

La depuración de datos de la prueba de ENLACE servirá para acomodar y seleccionar sólo la información de la presente investigación, y así poder compararla a nivel nacional a través de la selección de datos que arroje dicha prueba.

3. Establecer las categorías de acuerdo a los datos obtenidos de la prueba de ENLACE, las cuales serán cuatro:

a) **ENLACE Nacional:** esta categoría permite observar el comportamiento que se tiene al transcurso del periodo 2007–2012.

b) **ENLACE Estados:** esta categoría permite ver los impactos que tiene la prueba en todos los estados del país, puesto que ENLACE brinda a nivel nacional todos los datos que se obtienen en su levantamiento. Se analizarán los resultados de las 32 entidades federativas para ubicar el ranking de los estados dentro de la prueba estandarizada a nivel primaria.

c) **ENLACE Modalidades:** esta categoría permite analizar los resultados que obtienen las diferentes modalidades en educación que se imparten a lo largo y ancho del país. En México son cuatro: CONAFE (Consejo Nacional para el Fomento Educativo) en adelante Marginado, Indígena, General y Particular.

d) **ENLACE Tipo de Escuela:** esta categoría permite comparar de manera especial dos tipos de escuela: la escuela pública y la escuela particular. Esta categoría permite ver qué escuela da mayores resultados en los puntajes de la prueba ENLACE, (pareciera que la segunda); en esta investigación observaremos un comportamiento similar a partir del inicio de la aplicación la prueba estandarizada. Se retomará el tipo de educación que reciben los infantes, (en este caso particular, observaremos los resultados que obtienen las escuelas públicas para poder así compararlos con las escuelas privadas).

4. Vincular las acciones políticas generadas para afrontar los resultados en las evaluaciones estandarizadas. Si bien es cierto que la prueba ENLACE no es la única en su tipo aplicada en México, es ésta la cual, a nivel primaria, ha generado una serie de acciones en el ámbito educativo para serle frente a los pobres resultados que obtienen los alumnos.

5. Establecer el impacto a partir de los resultados de la prueba de ENLACE de 2007 a 2012 de nivel primaria. El punto a resaltar en este rubro es ver que tan positivo ha sido en materia educativa la aplicación de una prueba estandarizada en México.

En este sentido, se integraran varias bases de datos a nivel nacional a una sola, la cual recopilará la información de ENLACE desde 2007 hasta el 2012. Asimismo, se integraran, en dicha base, el desenvolvimiento de las cuatro modalidades de educación en México (Marginado, Indígena, General y Particular) en el mismo periodo; base de datos de la Evaluación Universal; Carrera Magisterial; el total de alumnos, de maestros, de escuelas tanto públicas como privadas, así como el índice de marginación que tienen los estados de la república y el presupuesto que se le asigna a cada entidad.

6. Dar propuestas a la política educativa acorde a los hallazgos que se obtengan de la presente investigación. La investigación a través de su recorrido

como un fin prioritario es dar propuestas a la política educativa en pro de ofertar una mejor educación y elevar los resultados de las pruebas estandarizadas.

Por último, es necesario mencionar que el análisis de la investigación será realizado a través de:

1) Una base de datos con información integrada a nivel nacional.

2) El uso de una ecuación de aprovechamiento escolar que permita estimar el impacto de los factores en la educación básica (análisis de regresión lineal multivariada).

5.1.1. Definición de criterios de análisis

ENLACE Nacional: Para elaborar el criterio de esta categoría se hará el recorrido de la prueba ENLACE a partir del año 2007 hasta el año 2012, con la intención de revisar el comportamiento que presentan los puntajes a nivel nacional, es decir, cómo se han comportado los puntajes en nuestro país entorno a la aplicación de la prueba ENLACE.

ENLACE Estados. En este rubro, lo que se tomará en cuenta es el ranking de los estados ante la prueba y el análisis de su desenvolvimiento dentro del periodo 2007–2012. Cabe señalar que se tomarán en cuenta todos los estados para poder confrontar las posiciones de acuerdo al ranking que ocupa cada uno de ellos.

ENLACE Modalidades. Como ya se mencionó anteriormente, las modalidades que se imparten en nuestro país son: Marginado, Indígena, General y Particular; en este sentido se podrán analizar los datos de ENLACE entorno al aprovechamiento que demuestran los alumnos de las diferentes modalidades de educación. En este caso particular, no se tomarán en cuenta todos los estados, por el motivo de que no en todo el país se imparte Educación Indígena y

Marginado; por tal motivo no se tomarán en lista los estados que no cuenten con estas modalidades.

ENLACE Tipo de Escuela. Es necesario confrontar a nivel nacional cómo se encuentran las escuelas públicas y particulares entorno a los niveles de rendimiento de sus alumnos en la prueba ENLACE.

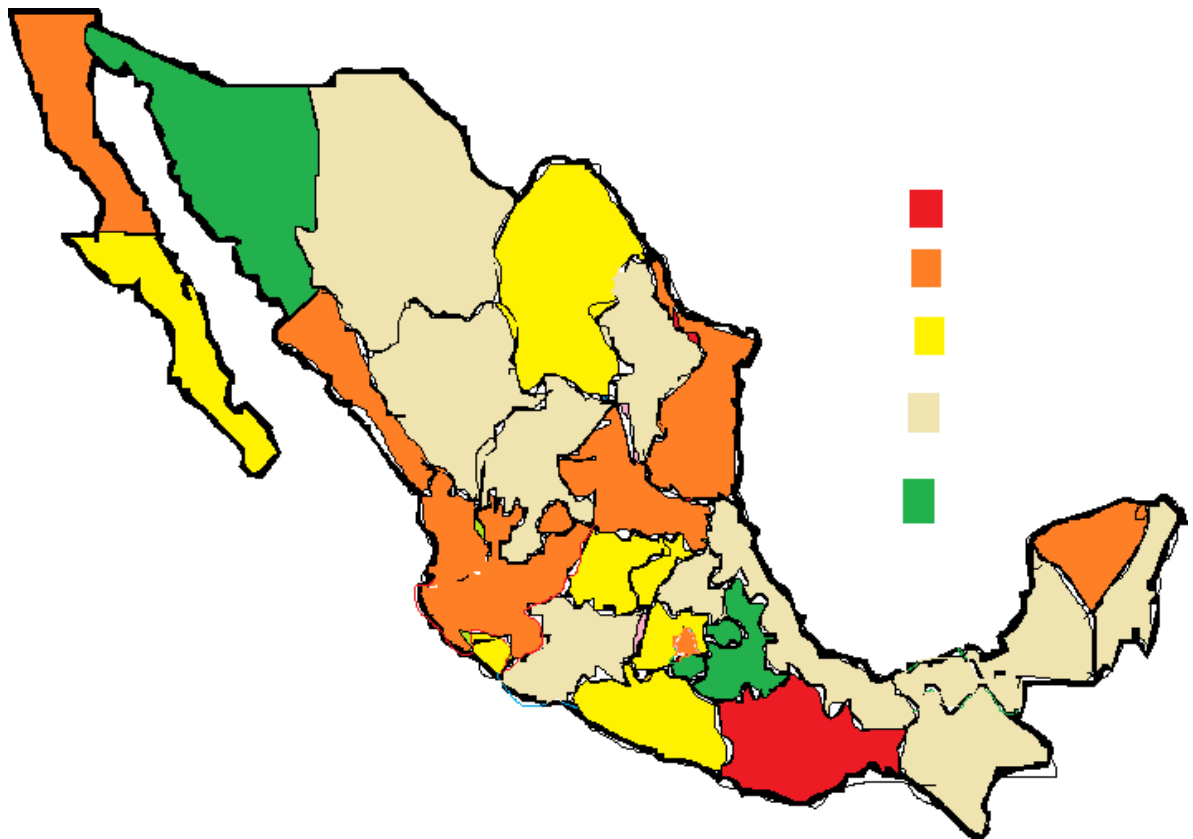
5.2. Análisis descriptivo de los resultados de aprovechamiento escolar en educación básica (2007 – 2012)

En este apartado se darán a conocer los hallazgos de la investigación acerca de la información que nos proporciona ENLACE. Como primer punto se presentará un mapa de la república mexicana regionalizado de acuerdo a las mejorías de sus resultados; daremos cifras a nivel nacional desde su primera aplicación. Asimismo se proporcionarán datos que llaman la atención en las diferentes modalidades, y un cierre con información comparativa de qué resultados arrojan las asignaturas de Español y Matemáticas (se elige este par de asignaturas por ser la que están presentes desde 2006–2012).

5.3. Impactos de la Educación Básica por entidades 2007-2012

En el siguiente mapa de nuestro país se muestran las mejorías de los estados de la república de acuerdo a los resultados que obtuvieron en la reciente aplicación de la prueba ENLACE, en comparación al año 2007.

Es necesario señalar que hasta este momento sólo se mostrará lo descriptivo en torno a la prueba ENLACE, puesto que lo más importante de la investigación es el análisis que se realiza una vez integrada la base de datos con respecto a las demás bases de datos que arroja el sistema educativo mexicano.



Fuente: Elaboración propia con información de ENLACE 2007 y ENLACE 2012

En el mapa se ubican los colores de la siguiente manera: **rojo**, nivel muy bajo, muestra un avance de 0 a 5%; **naranja**, nivel bajo, muestra un avance del 6 al 10%; **amarillo**, es el nivel medio y refleja el avance de 11 al 15%; **amarillo claro**, nivel alto, nos habla del avance del 16 al 20%; **verde**, el incremento del 21 al 25% de los estados de la república mexicana.

En el mapa resalta sólo el estado de Oaxaca en un nivel muy bajo, pero habremos de recordar que es el único estado de la república que, en sus modalidades de Pública, Particular e Indígena, no aplica la prueba. Sólo una evaluación fue llevada a cabo en los años 2010, 2011 y 2012 en nivel de educación Marginado, por eso el dato se muestra en el anterior mapa.

Un punto más a señalar que posteriormente se retomará, tiene que ver con que en el mapa sólo cuatro estados en el país muestran un mayor avance, es el caso de Morelos, Sonora, Tlaxcala y Puebla.

En este caso se hablará entorno a la prueba ENLACE, pues, en su primera aplicación en el año 2006, los resultados fueron muy pobres. A nivel nacional su puntaje se ubicó en 463.9, fruto de que los alumnos se ubicaron de la siguiente manera: 20.7% en nivel insuficiente; 58.1% en nivel elemental; 19.6% en nivel de bueno; y en excelente sólo el 1.7% de una población de alumnos de 7, 438, 131, mismos que arrojaron tan pobres resultados.

De modo que, los resultados que se obtuvieron en el año 2012 no discrepa mucho, pues, pese a que se elevó el puntaje, también aumentó la matrícula de alumnos en una proporción del 1.1. Los resultados que se obtuvieron en la reciente aplicación son los siguientes: Puntaje a nivel nacional 539.4, a razón de los siguientes porcentajes: en nivel insuficiente el 15.0%; en nivel elemental 43.2%; en nivel bueno el 29.9%; y en excelente el 11.9%, de una población estudiantil de 8, 128, 600. Estos resultados igualmente son considerados como pobres.

El hallazgo es alarmante, puesto que la población estudiantil está creciendo en una proporción de 7.5% en puntaje, desde su aplicación hasta el día de hoy. Eso quiere decir que cada año aumentamos alrededor del 12.5% en puntaje, situación que no tiene conforme tanto a la población en general, como a las políticas públicas y educativa; de ahí que en los medios de comunicación se descalifique la educación que reciben los infantes de nivel primaria.

En consecuencia, si las acciones que se han implementado alrededor del ámbito educativo han sido las correctas para elevar el nivel de aprovechamiento escolar, con lo descrito hasta el momento, la respuesta es NO, puesto que los resultados son ampliamente adversos a lo deseado.

5.4. Comparación al puntaje de las modalidades en la Educación Básica en la prueba enlace 2007-2012

Las modalidades en educación que se imparten en lo largo y ancho de nuestro país son cuatro: MARGINADO, GENERAL, INDIGENA y PARTICULAR. En estas modalidades existen cifras que se verterán para describir el hallazgo que se tiene en torno de este rubro. Presento a continuación la siguiente tabla:

MARGINADO	GENERAL	INDIGENA	PARTICULAR	AÑO
432.2	480.8	430.6	567.8	2007
507.5	542.6	490.4	613.7	2012

Fuente: Elaboración propia con información de ENLACE 2007 Y ENLACE 2012.

Observando el comportamiento y sus modalidades, puede decirse que quien presenta mejores resultados es la educación particular; sin embargo, hablando de datos numéricos, su porcentaje es menor, puesto que el incremento es sólo de 7.5%; a diferencia de la educación indígena, su crecimiento ha sido mayor, pues asciende en un 12.2%. En cambio la educación general es de 11.3% y la educación que se imparte en educación Marginado es la que arroja un mayor porcentaje en su incremento, al ser de 14.9%. Aunque estos avances aún no sean de gran impacto, nos dice que la educación Marginado empieza a tener mejores resultados en proporción a las demás.

A razón del párrafo anterior, veremos brevemente lo que está la modalidad Marginado está logrando en el ámbito educativo y en pro de impartir una mejor educación. En los últimos catorce años se han diseñado y operado cinco Programas Compensatorios orientados a revertir los efectos del rezago educativo en el medio rural e indígena:

* Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE 1992-1996).

- * Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI 1993-1997).
- * Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB 1994-2001).
- * Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE 1995-2001).
- * Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB 1998-2006). (CONAFE, 2009).

El origen de cada uno de estos programas obedece a las condiciones particulares de cada entidad federativa, con el propósito de otorgar una mejor oferta educativa a las poblaciones rurales e indígenas con carencias, limitaciones económicas y sociales más acentuadas. Aquellas donde el rezago educativo se manifiesta como producto de condiciones adversas como son: extrema marginación social; escasa o nula inversión en infraestructura; carencia de insumos educativos indispensables para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje; predominio de escuelas con organización incompleta y unitarias; así como la existencia de un trabajo docente caracterizado por el ausentismo y una excesiva rotación (no por falta de voluntad de los docentes, sino por carencia de estímulos, capacitación, actualización pedagógica y un eficaz proceso de supervisión).

La presente investigación sobre dichas modalidades gira en mostrar las acciones que van de la mano con los buenos resultados. Si bien es cierto que los resultados no impactan de manera significativa a lo deseado por la política educativa, es necesario resaltar que acciones bien focalizadas darán resultados positivos, éstos son producto de buenos diagnósticos elaborados ya que se toman en cuenta, principalmente, las carencias que se presentan en algunas comunidades de nuestro país, por lo que es necesario atender. Esto no quiere decir que sólo en Educación Marginado se están haciendo bien las cosas, sino

que (en referencia a la prueba ENLACE) hace evidente acciones bien encausadas, pues los resultados muestran una tendencia favorable.

Si bien es cierto que la educación particular ha mantenido puntajes más altos, no reflejan una gran diferencia en cuanto a las demás modalidades. Es evidente la estrategia que presenta esta modalidad, pues en zonas más cercanas a escuelas privadas, tienden a promoverse como los número uno en cuanto a puntajes obtenidos por ENLACE. Si esto fuera cierto, no es garantía de que se esté impartiendo una mejor educación, pues su rango ha sido de sólo el 7.5% a lo largo de seis años.

El discurso de ENLACE se ha tornado distorsionado, pues lleva a cabo la práctica de “aprovecharse” de su alto puntaje. Sin embargo, si se analizan los datos hasta aquí observados podremos ver que se trata de una modalidad que crece en menor proporción y al que además le hace falta aplicar mejores estrategias en sus procesos de enseñanza, para así elevar el aprovechamiento de los aprendizajes.

Es necesario reconocer los esfuerzos que se hacen en el ámbito educativo con base en propuestas, estrategias y acciones que tienen que ver con evaluaciones estandarizadas. No obstante, es también importante puntualizar que éstas no han tenido el impacto deseado en la educación. Estamos ante un estado fallido por sus desaciertos y sus desencuentros en el tema de su política pública y educativa. Ambas políticas han sido las principales causas de que hoy en día la educación básica sea motivo de una crítica severa ante la falta de mejora en los resultados de las pruebas estandarizadas.

En los estados ocurre una situación de variabilidad en cuanto a puntajes. Como se puede observar en el cuadro siguiente donde observamos los puntajes del 2007, por una parte, y los puntajes del años 2012 por la otra.

5.5. Ranking de las entidades federativas en la prueba ENLACE

En el siguiente cuadro podemos observar los puntajes obtenidos en los estados en el año 2007, comparados con los que se obtuvieron en el año 2012. De esta forma podemos constatar su crecimiento, del cual llama la atención que, la mayoría de los estados, rebasan el 14.0% (que es la media nacional) pero también aquellos que están por debajo de esta.

PUNTAJE EN LOS ESTADOS	2007	2012	Incremento
AGUASCALIENTES	479.3	511.8	6.4 %
BAJA CALIFORNIA	488.3	541.3	9.8%
BAJA CALIFORNIA SUR	485.5	551.3	12.0%
CAMPECHE	460.4	559.2	17.7%
CHIAPAS	437.8	529.7	17.4%
CHIHUAHUA	446.8	548.1	18.5%
COAHUILA	459.6	521.9	12.1%
COLIMA	465.3	530.2	12.3%
DISTRITO FEDERAL	556.1	595.3	6.6%
DURANGO	443.7	535.0	17.1%
ESTADO DE MEXICO	479.7	553.5	13.4%
GUANAJUATO	482.2	542.7	11.2%
GUERRERO	464.9	521.4	10.9%
HIDALGO	446.2	537.0	17.0%
JALISCO	473.5	523.6	9.6%
MICHOACAN	488.2	584.4	16.5%
MORELOS	425.6	566.0	24.9%
NAYARIT	477.3	512.9	7.0%
NUEVO LEON	449.7	554.7	19.0%
OAXACA	471.0	463.2	-1.6%
PUEBLA	426.4	534.6	20.3%
QUERETARO	435.0	507.9	14.4%
QUINTANA ROO	447.7	539.0	17.0%
SAN LUIS POTOSI	452.3	499.7	9.5%
SINALOA	481.5	532.9	9.7%
SONORA	445.3	588.0	24.3%
TABASCO	458.3	565.8	19.0%
TAMAULIPAS	489.0	531.1	8.0%
TLAXCALA	447.6	580.4	22.9%
VERACRUZ	437.2	520.9	16.1%
YUCATAN	476.4	519.9	8.4%
ZACATECAS	466.4	556.5	16.2%
TOTAL	463.9	539.4	14.0%

Fuente: Elaboración propia con información de ENLACE 2007 y ENLACE 2012

La situación política-sindical que impera en el estado de Oaxaca a partir del año 2010 fue por lo que los docentes de la sección 22 del SNTE decidieron rechazar la aplicación de la prueba ENLACE, por lo que ahora sólo se aplica en Educación Marginado. Esta decisión dio pie a que otras secciones (como las pertenecientes a Michoacán y el Distrito Federal, realizaran movilizaciones en contra de la prueba. No está demás mencionar que, debido a esta problemática, el nivel de aprovechamiento de los estudiantes no ha mejorado. Por tanto, no es la evaluación estandarizada el verdadero problema sino lo que se está emprendiendo entorno a ella.

Estados como Oaxaca, Guerrero, Michoacán y el Distrito Federal (donde se encuentra la resistencia magisterial más fuerte ante acciones de política educativa) han mostrado que la prueba no ha sido la vía correcta a seguir para mejorar las condiciones educativas actuales. Sin embargo, sí es un llamado de inconformidad para las autoridades educativas, al grado de que —y como ya se mencionó anteriormente— se ha llegado a rechazar, (debido a la fuerza sindical) la prueba de ENLACE.

Los estados de Morelos, Puebla, Sonora y Tlaxcala son las entidades federativas que llevan la delantera en la mejora de puntajes obtenidos en la prueba ENLACE: un porcentaje mayor del 20%. Sin duda esta es una buena señal, pues nos muestra que están mejorando en la práctica docente además de que las acciones de política educativa y pública han tenido un impacto de manera significativa que ha dado pauta para que existan repuntes como los observados en estos cuatro estados.

Por el contrario, puesto que en los estados como Aguascalientes, Nayarit, Tamaulipas, Yucatán, así como en el Distrito Federal, son entidades que presentan menor incremento, ya que se encuentra por debajo del 9% en su mejora en referente a la prueba estandarizada.

Por último, en el estado de Oaxaca, como ya se mencionó, en donde no se aplica la prueba tiene un retroceso negativo del 1.6%, puesto que sólo se aplica ENLACE en la modalidad de Marginado, dejando a un lado las otras tres pruebas las cuales podrían lograr obtener un diagnóstico mejor al que se observa en la tabla.

Como podemos darnos cuenta, existen avances positivos, aunque estos avances no llegan a ser realmente significativos o de alto impacto, pues la mayoría de los estados se están rezagando en los avances, o bien, éstos son de pequeña proporción o están sobre la media nacional, sin reflejar un repunte considerable.

5.6. Comparación del aprovechamiento de los alumnos en las asignaturas de español y matemáticas en la prueba de enlace 2006–2012

Finalmente, observaremos lo que sucede con las asignaturas de Español y Matemáticas. Ambas pruebas se aplican desde el año 2006 hasta el día de hoy, además de una tercera que va rotándose en cada ciclo escolar. A continuación se presenta un par de gráficas que muestran el comportamiento de las asignaturas mencionadas:

ESPAÑOL						
INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS		
20.7	58.1	19.6	1.7	7,438,131	2006	
20.1	55.3	21.8	2.8	7,930,962	2007	
20.8	48.7	26.7	3.8	8,067,735	2008	
19.2	48.0	28.1	4.8	7,849,598	2009	
17.0	46.1	30.2	6.7	8,274,615	2010	
15.6	44.4	31.0	9.0	8,528,515	2011	
15.0	43.2	29.9	11.9	8,128,604	2012	

MATEMATICAS						
INSUFICIENTE	ELEMENTAL	BUENO	EXCELENTE	ALUMNOS		
21.0	61.4	16.0	1.6	7,506,255	2006	
20.2	57.5	19.0	3.3	7,962,825	2007	
22.8	49.5	23.0	4.7	8,108,694	2008	
20.3	48.6	24.9	6.1	7,810,073	2009	
19.7	46.4	25.8	8.1	8,323,728	2010	
16.5	46.5	25.9	11.0	8,631,091	2011	
13.0	42.7	27.1	17.3	8,141,643	2012	

Fuente: Gráficos Modificados a partir de la información de ENLACE 2012

En los gráficos anteriores se pueden observar varias situaciones, mismas que mencionaré de forma ordenada:

1. El nivel Insuficiente ha disminuido el 8% de la población estudiantil en la asignatura de matemáticas desde los años 2006 al 2012, sin embargo, en la asignatura de español sólo ha disminuido el 5.7%. Si las comparamos con los alumnos que presentan la prueba, se hablaría de más de 1 200 000 alumnos reprobados en las asignaturas de Español y Matemáticas a nivel primaria.
2. En el rubro Elemental observamos dos cuestiones: la primera gira entorno a que los niños mexicanos sólo cuentan con lo básico en las asignaturas de español y de matemáticas, pues es aquí donde los porcentajes son mayores. La disminución en este rubro es únicamente del 14.9%. Así pues, en las asignaturas de Español y Matemáticas el porcentaje es mayor, puesto que se ubica en un 18.7%. Puede decirse que los alumnos responden mejor en la resolución de problemas en la prueba estandarizada.
3. En el nivel Bueno, (donde el incremento refleja un 10% para las asignaturas de español y 11.1% en matemáticas), de igual modo, se observa un incremento positivo.
4. En el rubro de Excelente, puede observarse que la asignatura de Español oscila entre un 10.2%. sin embargo, lo que es de resaltar, concierne a la asignatura de matemáticas, ya que en ésta es mayor el incremento, puesto que se encuentra en 15.7%.

En definitiva, es evidente que los avances se están dando. El punto a enfatizar aquí es el grado y el impacto por modalidades (Español y Matemáticas). No obstante, estos avances son de poco impacto y de un grado insuficiente a comparación de lo que reflejan los números en torno al aprovechamiento de la población estudiantil a nivel primaria.

CAPÍTULO VI

ESTIMACIÓN DEL IMPACTO

DE LAS EVALUACIONES

ESTANDARIZADAS EN MÉXICO

En el presente apartado se presenta una metodología para conocer el impacto que tienen las evaluaciones estandarizadas en México sobre la educación básica comparativamente entre los periodos 2007 y 2012. De igual manera, se dan a conocer los resultados que tienen las evaluaciones estandarizadas con respecto al modelo que permite estimar el impacto de éstas.

Recordemos que la prueba ENLACE ha tomado un papel fundamental en nuestro país, por lo que en este trabajo de investigación los indicadores serán un reflejo de evaluación del Sistema Educativo Mexicano (SEM). Con su análisis, se podrá percibir la calidad de los sistemas de formación en México. Además, estos indicadores se han posicionado como la principal fuente de información que los usuarios tienen para conocer los resultados no sólo de los alumnos, sino también de la escuela, el municipio, la entidad y la federación.

En este capítulo se analiza el documento: Técnicas de Regresión Multivariada. Dicha técnica se define como el procedimiento mediante el cual se determinan los niveles de relación entre dos o más variables. Es decir, el modelo de regresión multivariada permite explicar la versatilidad de una variable con base en la variabilidad de otras más que influyen sobre ella (Robles. 2012:1). Esta última definición se apega a lo requerido en este trabajo de investigación en virtud de que necesitamos saber cómo las evaluaciones estandarizadas tipo ENLACE impactan en el sistema educativo de Educación Básica en México.

Es necesario destacar que los resultados (aquí expuestos) obtenidos en la prueba ENLACE es fruto de varios factores, por eso la importancia de la aplicación de la Técnica de Regresión Multivariada, puesto que, a partir de ésta, se estimará el impacto que las evaluaciones estandarizadas tienen en la educación básica en nuestro país.

6.1. Técnica de análisis para la estimación: *Modelo de Regresión Multivariada*

El análisis multivariante es un método estadístico utilizado para determinar la contribución de varios factores en un simple evento o resultado. Los factores de estudio son los llamados *factores de riesgo* (bioestadística), *variables independientes* o *variables explicativas*. El resultado estudiado es el *evento*, la *variable dependiente* o la *variable respuesta*. (Para mayor información ver el anexo 2).

La estimación de los coeficientes de una regresión múltiple es un cálculo bastante complicado y laborioso, por lo que se requiere del empleo de programas de computación especializados. Sin embargo, la interpretación de los coeficientes es similar al caso de la regresión simple: el coeficiente de cada variable independiente mide el efecto separado que esta variable tiene sobre la variable dependiente. El coeficiente de determinación, por otro lado, mide el porcentaje de la variación total en Y que es explicado por la variación *conjunta* de las variables independientes (Gaspar. 2004, Cole. 2005, Gujarati. 2010).

Si bien el modelo de regresión multivariada se expresa de la siguiente manera como un modelo matemático:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \xi \text{ En Donde}$$

Y = representa la variable que será explicada por el movimiento de las demás variables.

β_0 y β_1 = Son parámetros o valores que indican el efecto o impacto que tiene la variable X sobre Y . El objetivo del modelo es estimar estos valores.

$X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7$ = Representan las variables explicativas, o los factores que afectan a Y, es decir, cualquier movimiento que tenga cada una de las variables X repercutirá en la variable Y.

ξ = Representa el error por el hecho de no incluir otras variables.

Nuestra hipótesis trata de la existencia de una situación multifactorial que afecta el desempeño de la educación básica que no ha sido atendida por las acciones implementadas por parte de la política educativa. Esto ocasiona que los resultados sean negativos en las evaluaciones estandarizadas ENLACE. **Para corroborarlo se implementará el modelo de regresión enfocado a variables educativas representada entonces de la siguiente manera:**

El Modelo de Regresión Multivariada:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \beta_4 X_4 + \beta_5 X_5 + \xi$$

Queda:

Estimación del impacto de las evaluaciones estandarizadas en Educación Básica

$$IEB_{2007} = B_0 - B_1 TIPOESCUELA + B_2 CALIDADEduc + B_3 ACTUALIZDOCENTE + B_4 FTTO - B_5 INDMARGIN + \xi$$

El objetivo es observar si cada una de estas variables o factores impactan en los sistemas de educación básica (IEB) y en qué magnitud lo han hecho producto de las políticas implementadas a lo largo del tiempo.

Donde:

Indicador de la Educación Básica (IEB): en la investigación este dato numérico se toma de los resultados de la prueba de ENLACE 2007⁵ y ENLACE 2012⁶, pues por ser una evaluación realizada a nivel nacional y reconocida por la Secretaría de Educación Pública, hoy en día es un referente importante para evaluar la educación básica en nuestra nación.

Tipo de Escuela (TIPOESCUELA): En nuestro país se imparten las modalidades de Marginado (CONAFE), Indígena, General y Particular. En la investigación se retoman como datos estadísticos, la cantidad de profesores, alumnos, números de escuelas y los tipos de escuelas que existen en cada entidad federativa; éstas son un factor que influye en las pruebas estandarizadas por las peculiaridades que presenta cada una de ellas y que a la postre se ven reflejadas en los pobres resultados⁷.

Con base en el desagregado de datos, en el modelo de regresión se incorporaron los tipos de escuela para identificar en específico los impactos de cada tipo de escuela: Marginal, Indígena, General y Particular. Las variables correspondientemente son: **EscMarg**, **EscIndg**, **EscGen**, **EscPart**.

Calidad de la Educación (CALIDADEduc): Aquí se retoma la cantidad de docentes que existe a nivel nacional y la población infantil que éstos atienden, de acuerdo con la información que se recabó en la página oficial de la SEP. Este dato numérico es importante dado que, de acuerdo a la cantidad de alumnos, se puede inferir la atención que brinda el docente, es decir, a menor número de alumnos en el salón de clases, existe una mayor atención por parte del docente; por ende se puede asegurar que se trata de una mejor educación la que reciben los estudiantes⁸.

⁵ENLACE 2007: <http://enlace.sep.gob.mx/ba/2007db.htm>

⁶ENLACE 2012: http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/pages/base_de_datos_completa/

⁷Total de Maestros, alumnos y escuela: <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>

⁸Total de Maestros, alumnos y escuela: <http://168.255.106.22/principalescifras/Default.aspx>

Con base en el desagregado de datos, en el modelo de regresión se incorporó el indicador de “atención de alumnos” (total de alumnos por docente) como una variable proxy de la calidad educativa, ya que se presupone que el docente que atiende una menor cantidad de alumnos en un grupo logra una mejor calidad educativa. La variable en el modelo queda así: **AtnAlum**

Actualización Docente (ACTUALIZDOCENTE): En este rubro, se hace referencia al programa Carrera Magisterial⁹, y Evaluación Universal¹⁰, las cuales dan información de manera cuantitativa acerca de los docentes que asisten a las diferentes etapas de dicho programa, elemento importante de actualización. Asimismo, se hace referencia a la realización del Examen de Evaluación Universal para ver el desempeño docente, esto permite darse cuenta las condiciones del magisterio en este aspecto.

Con base en el desagregado de datos, en el modelo de regresión se incorporó el indicador de “aptitud docente” (% docentes que aprueban programa de Carrera Magisterial) como una variable proxy de la actualización efectiva para los docentes, ya que se presupone que el docente que logra tener una adecuada preparación puede lograr un mejor desempeño de sus alumnos. La variable en el modelo queda así: **DocAptEns.**

Financiamiento (PTTO): El elemento importante en la educación son los recursos económicos que son asignados a cada dependencia de cada entidad de la federación responsable de canalizarlos en su sistema educativo estatal, por tal motivo se consultó la información recabada del presupuesto.¹¹

⁹Evaluación Universal: <http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/bases.htm>

¹⁰Carrera Magisterial: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Carrera_Magisterial

¹¹Presupuesto disponible en: <http://www.porlaeducacion.com/archivos/Panorama%20del%20gasto%20educativo%202012.pdf>

Índice de marginación (INDMARGIN): Hace mención a las condiciones socioeconómicas que presentan las comunidades donde se imparten las diferentes modalidades de educación en nuestro país. Esta asignada de manera numérica: Muy Alto equivale a 1, Alto equivale a 2, Medio equivale a 3, Bajo equivale 4, y Muy Alto equivale a 5.¹²

El modelo de regresión queda finalmente así:

Estimación del impacto de las evaluaciones estandarizadas en Educación Básica

$$IEB_{2007} = B_0 - B_1 EscMarg + B_2 EscIndg + B_3 EscGen + B_4 EscPart - B_5 AtnAlum + B_6 DocAptEns + B_7 Ptto + B_8 IndMarg + \xi$$

Donde

Variable	Significado de la variable
IEB	Indicador de la Educación Básica. Esta variable es el resultado que obtienen las entidades federativas en la prueba de ENLACE. Para esta investigación se utiliza la base de datos 2007 y la base de datos 2012.
B₀; B₁; B₂; B₃; B₄; B₅; B₆; B₇; B₈	Son parámetros o valores que indican el efecto o impacto que tienen las variables EscMarg, EscIndg, EscGen, EscPart, AtnAlum, DocAptEns, Ptto, IndMarg sobre IEB. El objetivo del modelo es estimar estos valores.
EscMarg	Escuela Marginado. Es la educación que imparte CONAFE en aquellas comunidades de difícil acceso y que están más alejadas de otras comunidades, pero que, por la cantidad de alumnos y por su infraestructura, es complicado construir escuelas y enviar docentes titulados. Entonces, se envían

¹²Índice de marginación disponible en: http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_marginacion/mf2010/CapitulosPDF/Anexo%20A.pdf

	<p>adolescentes que están cursando el nivel medio superior y, con este servicio, ellos reciben una remuneración económica que les posibilita continuar sus estudios. Aquí la variable tomó un número de acuerdo a la cantidad de escuelas que hay en cada entidad federativa.</p>
EscIndg	<p>Escuela Indígena. En esta variable se hace referencia a la modalidad educativa que contempla a comunidades en donde el común denominador es el idioma, pues en estas localidades la mayoría —y en muchos— de los casos toda la población habla su propia lengua. Por consiguiente, la escuela tiende a ser bilingüe para lograr así impartir la educación. Esta variable obtiene un valor de acuerdo a la cantidad de centros escolares que imparte este tipo de educación en cada estado.</p>
EscGen	<p>Escuela General. En este ámbito entran todas las escuelas públicas que, por infraestructura, ubicación y contexto en común, tienen un personal de organización completo para poder impartir la educación a los niños de las localidades, y el sostenimiento es con recursos de la federación. Al igual que las anteriores modalidades, su asignación numérica será el valor de acuerdo a la cantidad de escuelas que existen en cada entidad federativa.</p>
EscPart	<p>Escuela Particular. En esta variable se toma en cuenta la modalidad de educación y que es similar a la anterior en cuanto a sus características, pero con la diferencia de que se sostiene con inversión de los particulares y con cuotas de inscripción y mensualidades aportadas por los padres de familia. Su presencia en cada estado del país es el valor que se le asignará a esta variable.</p>
AtnAlum	<p>Atención Alumnos. Esta variable tiene que ver con la cantidad de docentes que existen en cada entidad federativa y la cantidad de alumnos que se atienden, la variable obtiene su</p>

	valor al dividir la cantidad de alumnos entre la cantidad de docentes.
DocAct	Docentes actualizados. Aquellos maestros que son evaluados por el programa Carrera Magisterial. Para lograr este objetivo deben asistir a cursos estatales y federales y ser sometidos a dos exámenes, uno de conocimientos generales de la educación, y otro, de acuerdo al ciclo escolar que atiende. El valor de esta variable se obtiene del número de docentes que concluyen el proceso de manera completa.
DocAptEns	Docentes Aptos para la Enseñanza. Esta variable está basada en los docentes que participaron en el examen de Evaluación Universal y que están ubicados en la Prioridad 1 y en la Prioridad 2. Su valor se obtiene de los docentes que fueron evaluados por medio de este tipo de examen.
Ptto	Presupuesto. Es la erogación de fondos económicos que se destina a la educación. En este caso particular, se tomaron los resultados del año 2007 y 2008, así como de los años 2011 y 2012. El valor de esta variable está asignado en millones de pesos mexicanos que cada entidad federativa recibe del gobierno federal, mismo que destina a la dependencia educativa.
IndMarg	Índice de marginación. Es una medida que permite diferenciar unidades territoriales según las carencias padecidas por la población, como: resultado de la falta de acceso a la educación, residencia en viviendas inadecuadas, ingresos monetarios insuficientes y residencia en localidades pequeñas. Esta variable está asignada de manera numérica, Muy Alto equivale a 1, Alto equivale a 2, Medio equivale a 3, Bajo equivale 4 y Muy Alto equivale a 5.
ξ	Representa el término de error por el hecho de no incluir otras variables que afectan los resultados de la prueba enlace.

En este apartado se expondrán los hallazgos que encuentra la investigación entorno a la evaluación estandarizada y el impacto que han tenido las políticas implementadas en México para mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como las conclusiones y propuestas de la política educativa, mismas con las que cierra la presente investigación.

6.1.1. Objetivo principal

El objetivo principal es generar un modelo que permita observar el impacto que tienen las evaluaciones estandarizadas en México y cómo éstas se ven reflejadas en las políticas públicas de la educación básica.

La información recabada hasta el momento, me permitió elaborar un modelo para encontrar el impacto de las evaluaciones estandarizadas en México, el modelo que resultó es el siguiente:

IEB 2007= B0 – B1 EscMarg + B2 EsclIndg + B3 EscGen + B4 EscPart – B5 AtnAlum + B6 DocAptEns + B7 Ptto B8 IndMarg

Y para el año 2012 existe el siguiente modelo:

IEB 2012= B0 – B1 EscMarg + B2 EsclIndg + B3 EscGen + B4 EscPart – B5 AtnAlum + B6 DocAct B7 DocAptEns + B8 Ptto + B9 IndMarg

6.1.2. Ventajas y desventajas de la utilidad de la estimación del impacto a través de este modelo

En este apartado se mencionan algunas ventajas y desventajas que presenta el modelo elaborado para la investigación.

El análisis multivariante mediante técnicas de proyección sobre variables latentes tiene muchas ventajas sobre los métodos de regresión tradicionales:

- Se puede utilizar la información de múltiples variables de entrada, aunque éstas no sean linealmente independientes.
- Puede trabajar con matrices que contengan más variables que observaciones.
- Puede trabajar con matrices incompletas, siempre que los valores faltantes estén aleatoriamente distribuidos y no superen un 10%.
- Puesto que basan en la extracción secuencial de los factores que extraen la mayor variabilidad posible de la matriz de las X (variables explicativas), tienen que ser dependientes.
- Presenta la ventaja de que puedes hacer una predicción del comportamiento de alguna variable en un determinado punto o momento.

Las desventajas principales que se muestran en la presente investigación tienen que ver con lo siguiente:

* La obtención de la información. No es un secreto que en nuestro país existe una dificultad para acceder a los bancos de información, y más si tiene que ver con recursos económicos o materiales. En este caso se reconoce que no hay suficiente información.

* Relacionado con el punto anterior, si el manejo de la información a nivel nacional en nuestro país es un problema, la situación se incrementa cuando se busca información en entidades federativas y, más aún, en los municipios.

* Sólo es una introducción a una situación real de lo que acontece en el ámbito educativo en México a nivel primaria.

* El último tiene que ver con los tiempos y la obtención de información, por ser reducidos en ambos casos.

Los valores que se obtuvieron con la técnica de regresión múltiple para cada una de las variables son las siguientes:

IEB 2007 = B0 441.1 (47.3.6) – B1 0.02 (0.02) EscMarg + B2 - 0.03 (0.01) EsclIndg + B3 - 0.005 (0.006) EscGen + B4 – 0.03 (0.05) EscPart – B5 – 0.03 (1.70) AtnAlum + B6 – 0.001 (0.001) DocAct + B7 0.006 (0.002) Ptto B8 2.6 (4.1) IndMarg

Y para el año 2012 existe el siguiente modelo:

IEB 2012 = B0 603.8 (64.7) – B1 0.04 (0.02) EscMarg + B2 0.02 (0.02) EsclIndg + B3 -0.009 (0.007) EscGen + B4 0.11 (0.08) EscPart – B5 2.36 (2.29) AtnAlum + B6 0 (0) DocAct B7 0.0004 (0.001) DocAptEns + B8 0.002 (0.003) Ptto + B9 0.14 (5.76) IndMarg

6.2. Principales hallazgos y resultados

En este apartado se darán a conocer los hallazgos de la investigación entorno al impacto que tienen las evaluaciones estandarizadas en México, así como los resultados que fueron obteniéndose.

En primer lugar, se presenta el modelo del año 2007 y se hace un análisis de los resultados. Posteriormente se hace lo mismo con el modelo del año 2012, después se realizará la comparación entre ambos modelos. (Ver la tabla de la pagina 191).

En el año 2007, cuando se aplicó la prueba ENLACE a nivel nacional, se puede observar que, de las cuatro modalidades que se imparten en nuestro país, la única que tiene un impacto positivo es la Educación Marginal. Lo que esto revela es la necesidad imperante de más escuelas de este tipo, por lo que los resultados serían mejor que los obtenidos hasta ahora en las cuatro modalidades.

El impacto que tiene la prueba ENLACE en cuanto a atención de los alumnos, tiene una tendencia negativa; esto es porque: a mayor número de alumnos menor atención por parte del docente, lo que afecta el aprovechamiento escolar de los educandos y esto se ve reflejado en los resultados de las pruebas.

De acuerdo a los programas que implementa la SEP, en este caso, Carrera Magisterial, se puede observar que el impacto sobre las evaluaciones estandarizadas es negativo. Esto quiere decir que, a pesar de que los docentes participan en el programa, asisten a cursos de actualización y presentan exámenes, ello no representa un valor importante reflejado en la educación básica de México.

En cuanto al presupuesto, éste tiene un impacto ligeramente positivo; sin embargo, el tema de los recursos financieros no presenta como tal problema dentro de la educación, puesto que en nuestro país la gran mayoría son destinados al pago de nómina. La infraestructura escolar, proyectos de actualización de alto alcance u adquisición de materiales para planteles son rubros que quedaron en la gran mayoría fuera del presupuesto.

El índice de marginación tiene un impacto positivo, pues el que los distintos centros escolares se encuentren en lugares donde el grado de marginación es alto o bajo tiene un impacto claro en los resultados de la evaluación ENLACE. Esto quiere decir es que, a menor índice de marginación, mejor obtención de resultados positivos en la prueba de ENLACE.

En el año 2012 se observa que Educación Marginado y Educación Particular muestran impactos positivos sobre la evaluación estandarizada, a diferencia de Educación Indígena y Educación General. Cabría mencionar que existen acciones a favor de Educación Marginado. Con respecto a Educación Particular, puede decirse que ésta se encuentra (a nivel nacional) con puntajes muy superiores al resto de los tipos de educación impartidos en nuestro país.

En el rubro de los Docentes Aptos para la Enseñanza, según la aplicación del examen de Evaluación Universal, se observa un impacto ligeramente positivo. Recordemos que la mayoría del magisterio hizo críticas a dicho modelo de evaluación debido a las amplias incertidumbres con respecto a los resultados que obtuvieran los docentes en el examen.

A continuación se muestra la tabla comparativa de las variables anteriormente descritas con respecto a lo que sucede en el tema de las evaluaciones estandarizada en el periodo 2007 – 2012.

Tabla comparativa de la estimación del impacto de las evaluaciones estandarizadas.

<i>2007</i>	<i>Coficientes</i>	<i>2012</i>	<i>Coficientes</i>
Intercepción	441.134	Intercepción	603.838
Escuelas 2007 Marginado	0.024	<u>Escuelas 2011 Marginado</u>	0.040
Escuelas 2007 Indígena	-0.035	Escuelas 2011 Indígena	-0.027
Escuelas 2007 General	-0.005	Escuelas 2011 General	-0.009
Escuelas 2007 Particular	-0.035	<u>Escuelas 2011 Particular</u>	0.114
Atención Alumnos	-0.033	Atención Alumnos	-2.366
DocAct 2007	-0.001	DocAct 2011	0
Presupuesto 2007	0.006	Presupuesto 2012 MDP	-0.002
Indicé de Marginación 2010	-2.605	Indicé de Marginación 2011	-0.145
		DocAptEns	0.0004

Nota: Los datos que se presentan son estadísticamente significativos al 95% de confiabilidad.

Fuente: Datos propios resultados del análisis de regresión multivariada 2007 – 2012.

En el recuadro anterior se pueden comparar cada una de las variables así como su comportamiento de manera que se puede mencionar lo siguiente:

El impacto en la variable e Escuela Marginado en ambos periodos es positivo, pero con una tendencia hacia la alza: en el año 2007 su marca era de 0.02, en el año 2012 de 0.04. En la variable de Escuela Indígena, su impacto es negativo pero presenta una ligera mejoría, pues pasó del -0.03 al -0.02. Lo mismo puede decirse de la variable de Escuela General pero a la inversa, puesto que se mantiene con resultados negativos, pasando a tener un descenso aún mayor en el mismo periodo, mismo que pasó del -0.005 al -0.009. Por otra parte, dentro de Escuelas Particulares existe un dato notable, ya que en el año 2007, al concluir el periodo, se encontraba con una notoria mejoría en las evaluaciones estandarizadas.

En la variable Atención a Alumnos, el problema es de llamar la atención: su impacto es negativo al iniciar el periodo y con una tendencia mayor al término del mismo.

Asimismo, en este mismo año puede observarse que el impacto del programa de Carrera Magisterial es nulo. Pues, muy al contrario de ser un programa ambicioso con el ejercicio específico de mejorar la educación básica en nuestro país este programa no ayuda a mejorar los resultados en las pruebas estandarizadas.

En la variable del presupuesto se puede observar un peculiar fenómeno, al inicio del periodo que se está comparando este tenía un comportamiento positivo pero para el año 2012 se observa que su impacto paso a ser negativo, como se menciona con anterioridad, el problema de educación no pasa por los recursos financieros ya que estos se destinan casi en su totalidad a pago de nomina.

En nuestra última comparación se puede observar cómo el índice de marginación pasa de ser positivo a ser negativo. El contexto directo en el que se desenvuelven los alumnos, al ser precario, el rendimiento en la escuela tiende a ser bajo.

6.3. Estimación del impacto de los factores en la educación básica en 2007

En el año 2007 se observa que el sistema educativo básico presenta diferencias respecto al tipo de escuela. Llama la atención que las escuelas generales, marginales y particulares, tienen un efecto positivo en los indicadores de desarrollo educativo, siendo esta última quien tiene una mayor influencia. Por otro lado, el rendimiento de las escuelas con población indígena no fue favorable con respecto a las demás, lo cual significa que no se le brindó la atención suficiente por parte de las autoridades educativas (Ver anexo 3). Estas diferencias son preocupantes cuando las políticas públicas abogan por un ambiente de equidad e igualdad de oportunidades.

Con respecto al presupuesto invertido en este año, se puede decir que su influencia es mínima y que no tiene el impacto deseado. La política educativa, en su discurso de elevar la calidad de la educación a través de los recursos financieros ha tenido un revés, no obstante el incremento anual, éste no llega a tener los efectos deseados.

Por tanto, observamos que el programa Carrera Magisterial tiene un impacto positivo y éste es aún mayor en aquellos docentes que son remunerados con una promoción o inserción al programa, a comparación de aquellos que sólo son evaluados. Todo parece señalar que el mantenerse actualizados sin recibir algún otro tipo de estímulo, es una situación que sufre el docente que participan en el programa.

Luego, el proyecto de evaluar a todo el magisterio tiene un impacto prácticamente mínimo. Se podría predecir que el evaluar a los docentes no es suficiente, sino que se requiere de una estrategia que permita diagnosticar y actualizar al magisterio con aras de mejorar la educación.

6.4 Estimación del impacto de los factores en la educación básica en 2012

En cuanto a infraestructura se refiere de los años 2007 y 2012 las instituciones Marginado y General tienen un impacto positivo ante la aplicación de la prueba estandarizada. A diferencia de las escuelas indígenas, éstas han incrementado del 16% al 74%. No obstante, existe un descuido ante esta modalidad educativa en México. Requiere ser diagnosticado, evaluado y atendido de manera efectiva y a la brevedad, ya que la diferencia de aumentó en tan sólo 6 años es evidente (ver anexo 4).

Por otra parte, el presupuesto tiene una tendencia de impacto a la baja. En el año 2007 su impacto fue positivo en un 6%, y en el año 2012 es tan sólo del 3%; esto dice una sola cosa: las inversiones financieras que eroga la federación han disminuido considerablemente a comparación de las necesidades al transcurrir los años. Una lógica a seguir es una inversión económica de alto impacto en la educación básica que coadyuve a factores presentes en el ámbito educativo mexicano.

La intención de evaluar y mantener al magisterio actualizado es un fin que persigue la política educativa de manera encarecida. Ambos programas, Evaluación Universal y Carrera Magisterial giran en torno a ello y su impacto esperado es muy pobre. En Carrera Magisterial es negativo y mientras que en Evaluación Universal es ligeramente positiva. En contraste, muchos de los países pertenecientes a la OCDE mejoran sus sistemas educativos en gran medida. Pareciera que en nuestro país se hace en pausa en el avance de la educación, aunado a los desencuentros entre la política pública, educativa y sindical.

En un comparativo de las modalidades Marginado, Indígena, General y Particular, de acuerdo al año 2007 (en un primer momento) con respecto al año 2012 (en un segundo momento), se puede mencionar lo siguiente:

En año 2007 se inició la consolidación de acuerdos que fueron trascendentales para la educación básica y que se vieron reflejados con el acuerdo firmado entre la SEP, la cúpula del SNTE, los gobiernos de las entidades federativas y el presidente de la república en mayo de 2008.

6.5. Comparación de la estimación del impacto de las modalidades 2007 – 2012

En el año 2007, las instituciones (de las diferentes modalidades) tuvieron un impacto positivo excepto la modalidad General (*Ver anexo 5*). El impacto del total de los docentes en Marginado e Indígena es prácticamente nulo, no obstante, en la modalidad General es positivo. Educación Particular es la modalidad que registra los mejores puntajes.

El impacto de la evaluación aplicada a docentes dentro de la educación pública (en cuanto al programa Carrera Magisterial, ya que los docentes de educación particular no participan) es positivo para aquellos que logran ser promovidos al nivel “A”.

El modelo nos demuestra que el índice de marginación sin duda es un elemento positivo en las evaluaciones estandarizadas esto indica que, entre más se disminuya la marginación en nuestro país, mucho mejor será el desempeño de los estudiantes de educación primaria, lo que supone también sería para todos los niveles en educación básica.

Un último elemento a mencionar de la prueba ENLACE aplicada en el año 2007 gira entorno al presupuesto (no aplica la modalidad de Educación Particular) el cual, en las modalidades Marginado e Indígena, el impacto ha sido negativo, antes bien, en Educación General es positivo (1.4%) para la obtención de buenos resultados.

Durante el año 2012 el Modelo de Regresión Múltiple en la modalidad Indígena y General tienen un impacto negativo (Ver anexo 6). Las modalidades Escuela Particular e Indígena arrojan un porcentaje más elevado. Por tanto, puede deducirse que las acciones de atención llevadas a cabo en estas modalidades han tenido una influencia positiva, lo que se verá reflejado en el desempeño de los alumnos.

En año 2012 la Evaluación Universal se aplicó a maestros de todas las modalidades. En su primera etapa los resultados no fueron los más deseados, ya que la gran mayoría no acudieron a dicha aplicación. Los únicos presentes se ubicaron en los niveles de prioridad 1 y prioridad 2. Así, los docentes, en su primera evaluación a nivel nacional, presentaron serias deficiencias en el manejo de los planes y programas de estudios que actualmente rigen la educación a nivel primaria.

Los resultados del programa Carrera Magisterial en el año 2010 tampoco son alentadores. Se continúa demostrando que sólo los docentes que siguen escalando niveles tienen un impacto positivo para la obtención de los resultados en la prueba ENLACE. Sin embargo, en los demás rubros el impacto tiende a ser negativo de manera considerable.

Lo más relevante en cuanto al Modelo de Regresión Múltiple tiene que ver con el índice de marginación. Este impacto es positivo en gran magnitud, lo que nos dice que entre más se atiendan las desigualdades de las comunidades el impacto será cada vez en una tendencia positiva.

El presupuesto del año 2012 destinado a educación básica en México viene a la baja desde el año 2007. La aplicación de recursos se destina en gastos que poco ayudan a la obtención de buenos resultados en la prueba ENLACE.

6.6. Análisis del impacto por tipo de escuela 2007 – 2012

Realizando una comparación de lo que sucede en Educación Marginado con respecto a los años 2007 y 2012 se puede decir que aún la marginación tiene un impacto importante y su tendencia viene hacia la alza (Ver anexo 7). A pesar de las acciones positivas que se hacen en esta modalidad, su impacto tiende a ser negativo. El hecho de que los alumnos de este tipo de educación hayan mejorado sus puntajes en el examen de ENLACE es un indicador de poco alcance en comparación con lo esperado.

En la modalidad Marginado, se vuelve a observar que el impacto de los recursos que se invierten es negativo, lo que reafirma que este aspecto de la evaluación no tiene nada que ver con el tema del dinero, sino que existen varios factores que se prefieren evadir y no dar soluciones a problemas de fondo. La respuesta, entonces, sería un ataque frontal a la mejora de las condiciones laborales, a infraestructura así como inversión en asuntos pedagógicos que ayuden y permitan a los docentes mejorar su labor dentro del aula.

El programa Carrera Magisterial ha sido señalado como un programa de mejora de las condiciones de los docentes, pero, lamentablemente, podemos ser testigos de que este programa pareciera no dar los resultados deseados y, pese a la reforma que se realizó en el año 2008 con el acuerdo de la ACE, el impacto en la educación es muy bajo y en muchas situaciones tiende a ser negativo. Esto hace evidente que los mecanismos implementados están fallando, por lo que es necesario una revisión a profundidad para hacer de Carrera Magisterial un espacio de mejora por medio del estímulo económico.

En la modalidad de Educación Indígena no ocurre algo distinto. La educación indígena tiene particularidades muy diferentes al resto y por éstas sus condiciones de infraestructura, población atendida y docentes que laboran en ella comparten un común denominador: la lengua. Los agentes que participan en ella

no reflejan un impacto importante en torno al tema de evaluación como se viene mostrando en esta investigación, lo que quiere decir que las condiciones del contexto influyen más que los alumnos y docentes (Ver anexo 8). Como se mencionó anteriormente, hace falta llevar a cabo acciones que se enfoquen en grupos vulnerables para mejorar su entorno así como la educación que se le imparte.

En consecuencia, puede decirse que la evaluación no va de la mano con el recurso. Se necesita más que la presentación de exámenes o la asistencia a cursos para mejorar en gran medida los resultados que se obtienen en las pruebas aplicadas en México.

En la modalidad Indígena puede observarse que el índice de marginación tiene un impacto positivo en el año 2012 a comparación con el año 2007, lo que indica que, entre más se ataque la marginación en nuestro país lo infantiles tendrán una tendencia positiva en los resultados de las pruebas. En este caso, a nivel primaria, tanto la infraestructura y el entorno de la comunidad también han mejorado.

En Educación General, haciendo el comparativo en cuanto a la modalidad de Educación General del periodo 2007–2012 (ver anexo 9) se puede mencionar lo siguiente: De acuerdo al impacto en las evaluaciones aplicadas, la Escuela General tiene un impacto negativo: 5.3% en el año 2007 y 3.2% en el año 2012, a pesar de ser la modalidad con el mayor número de escuelas y docentes, los resultados obtenidos en la prueba de ENLACE no sobresalen en comparación a la educación particular.

En el año 2012 se aplicó por primera vez la Evaluación Universal. Aquí el impacto fue nulo. El reto aquí será dar seguimiento adecuado y oportuno a todos los maestros que muestran carencias en las prioridades “uno” y “dos”. La preocupación radica en el tiempo y la forma en que será esto atendido.

El programa Carrera Magisterial presenta un impacto negativo en los docentes incorporados, sin embargo, quienes se mantienen en ascenso (promovidos) el impacto tiende a ser positivo. Para los maestros que por primera vez reciben el estímulo económico esto no logra ser tan significativo como para aquellos docentes que continúan promoviéndose, pues implica asistir a más y más cursos así como presentar exámenes.

En el ámbito de Índice de Marginación el impacto es altamente positivo en el año 2007. Pero en el año 2012 tiene un ascenso mayor; lo mismo sucede en la modalidad Marginal e Indígena: mientras más se ataque el problema de marginación en México, nuestros alumnos tendrán mejores condiciones en sus escuelas, así como en su comunidad.

El impacto del presupuesto en el año 2007 fue positivo (1.4 %); lo interesante en este comparativo es que, para el año 2012, éste pasó a ser negativo en razón del -0.3%. Lo anterior tuvo que ver con la crítica que se hizo a dicho presupuesto, pues, muy al contrario de lo que se dice, el incremento a la educación sólo es para cubrir la nomina de los trabajadores.

Para finalizar, se hará una comparación del periodo 2007 al 2012 en la modalidad Educación Particular, (a pesar de que los docentes que laboran en dicha modalidad no participan en Carrera Magisterial, la educación particular sí puede participar en la evaluación universal si así lo desean los centros escolares y maestros de dicha modalidad).

El impacto observado en los centros escolares de modalidad Particular desde que se implementó el examen de ENLACE ha sido positivo (ver anexo10). Esto refleja que son pocas instituciones a nivel nacional que imparten este tipo de educación, y ninguna está ubicada en medios marginados o en comunidades indígenas, así como sólo algunas cuentan con turno vespertino.

La modalidad de Educación Particular viene a revalidar lo que se ha mencionado en las tres modalidades anteriores que se imparten en nuestro país. El índice de marginación en México es un factor relevante, pues esta modalidad tiene el mayor impacto positivo sobre la evaluación que se aplica a los estudiantes de nivel primaria.

El que los docentes sean evaluados con una prueba como lo es la Evaluación Universal, es positiva, a pesar de las carencias que presentaron los docentes y aquellos quienes no asistieron por resistirse a las evaluaciones estandarizadas.

La presente metodología nos muestra que en las cuatro modalidades, la evaluación para el docente es de impacto positivo, a lo que se podría decir que la evaluación es necesaria, puesto que no sólo nos da un diagnóstico general de cómo se encuentran los estudiantes y los docentes, sino también da la oportunidad de mejora con proyectos que tengan un alto impacto en la educación mexicana.

6.7. Tendencia de la educación básica en México

Con base en los resultados que arroja esta investigación, podemos dar las siguientes tendencias con respecto a la educación básica en México:

Existe evidencia que demuestra que los resultados de la prueba de ENLACE, como elemento mediático de educación básica, corre el riesgo de continuar con la misma obtención de resultados, pues no se han atendido los diversos factores que impactan en el aprovechamiento escolar.

Las políticas públicas en educación no han logrado llevar acciones concretas que incentive o fortalezca la educación por tipo de escuelas, considerando la diversidad existente en educación Marginado, Indígena, General y Particular.

Asimismo, es evidente que, si no convergen las políticas públicas hacia una calidad educativa, las generaciones no podrán alcanzar resultados alentadores en las pruebas estandarizadas, esto significa, dar elementos que fortalezcan la planta docente en cuanto a cursos efectivos de enseñanza–aprendizaje, cuidando siempre que las capacitaciones y actualización docente sean impartidos por personas altamente calificadas para lograr transmitir estrategias y que, a su vez, sean monitoreadas periódicamente a fin de que el docente tenga un acompañamiento que logre un mejor desempeño ante los alumnos.

Por otro lado, el financiamiento de la educación básica en todo el sistema educativo debe de asegurar la transparencia en el manejo y utilización de los recursos económicos, atendiendo así a las principales necesidades que se requiere y dando prioridad a regiones marginales de nuestro país, así como a los diferentes tipos de población que atiende.

Un aspecto más que no debe perderse de vista gira en torno al establecimiento de acciones prioritarias en zonas marginadas y de escasos recursos. Esto implicaría la intervención conjunta interinstitucional dirigida a educación, salud, nutrición y pobreza a fin de generar un rendimiento escolar significativo.

6.8. Vetas de la investigación

En este apartado se hará un listado de las vetas que la presente investigación deja para futuras investigaciones, lo que permitirá entender con mayor profundidad el problema de las evaluaciones estandarizadas, así como los pobres resultados que nuestros estudiantes obtienen.

En primer lugar, es importante saber qué factores influyen o tienen mayor peso en los resultados, como para que estudiantes de secundaria y bachillerato

obtengan bajos resultados, así como conocer la tendencia negativa sobre las asignaturas de matemáticas y español.

En segundo lugar, sería interesante observar los resultados que tienen las pruebas EXCALE (en el caso de nuestro país), así como la utilidad que el INEE, institución con reciente reconocimiento oficial, le confiere.

En tercer lugar, la presente investigación invita a indagar a detalle sobre el comportamiento que tienen las pruebas estandarizadas aplicadas tanto por organismos internacionales como las que suceden en nuestro país, y sus resultados.

De ahí que el documento retoma posturas protagónicas y antagónicas que permiten hacer un análisis ante los pobres resultados de la prueba ENLACE. Asimismo, retoma las críticas hechas por diversos autores en lo que tiene que ver con la elaboración y aplicación de la prueba para mejorarla.

Finalmente, esta investigación propone realizar un estudio de campo, el cual implicaría ir a las aulas, con docentes, alumnos, padres de familia y, por qué no, con las autoridades educativas para así observar a detalle lo que acontece entre los actores y la prueba estandarizada ENLACE. De este modo pueden encontrarse las razones y argumentos de manera directa para con ello emprender las acciones que permitan mejorar los resultados.

CONCLUSIONES

Este apartado tiene como finalidad principal presentar las conclusiones a las que se llegan una vez aplicada la metodología y observar los resultados obtenidos en la presente investigación.

En primer lugar es necesario reconocer que la prueba de ENLACE es un diagnóstico que se aplica año con año (desde 2006) y pese a que los resultados no son favorables, con éstos se podrían hacer una serie de acciones en la política educativa para dar un revés a este fenómeno. Sin embargo, se pueden hacer propuestas de un proyecto educativo que permita mejorar las evaluaciones de los alumnos y ofertar una educación de calidad a la población mexicana.

Aunado a lo anterior, cabe resaltar que el punto clave es el diagnóstico que aporta la prueba ENLACE. Sólo así se podría hacer el proyecto educativo que deberá cuidar factores sociales, culturales, políticos, económicos, además de fomentar una educación vanguardista acorde a la modernidad de las sociedades a nivel mundial.

La propuesta específica que el presente trabajo hace a las políticas educativas y públicas, es emprender de manera conjunta los tres elementos: diagnóstico, consenso y proyecto educativo, para llevar a la educación de nuestro país a senderos más transitables. La evidencia de los resultados obtenidos por nuestros estudiantes en la educación básica da la pauta a ejecutar acciones que reviertan este panorama adverso. Si estamos convencidos en ofertar una educación de calidad, el camino a seguir está propuesto.

Es relevante tomar en cuenta los datos numéricos y así como los factores que esta investigación presenta a partir de sus resultados. Las condiciones, entonces, son adversas tanto para profesores como para alumnos, esto demuestra que el sistema educativo mexicano es fallido en el sentido de su

ineficiente reacción, lo que hace evidente un desinterés ante las problemáticas latentes en las escuelas mexicanas.

Por todo esto, Torres Santomé resalta lo siguiente: *la experiencia de las reformas de las últimas décadas, así como los resultados de numerosas investigaciones sobre cómo se implementan las filosofías pedagógicas que acompañan a las leyes educativas, son tozudas a la hora de manifestar que sin una verdadera implicación del profesorado el fracaso está asegurado.* (Torres, 2008: 143). Lo mismo sucede con las evaluaciones estandarizadas: las protestas giran en torno al cómo se implementan, y el cuestionamiento en el por qué no se toma en cuenta al docente.

En México, cuando se implementó el cambio del currículo y se giró hacia un modelo de competencias hubo gran rechazo, lo mismo ocurrió con el examen de ENLACE. Este rechazo se agudizó aún más cuando los resultados sólo sirvieron para señalar y culpar al docente, depositando en él toda responsabilidad.

Asimismo, el tema del presupuesto un factor fundamental. No son los programas implementados (Carrera Magisterial), no es la aplicación de un examen (Evaluación Universal) y tampoco podrían ser sólo los personajes directamente involucrados (alumnos y maestros) los responsables de los pobres resultados que se obtienen en las pruebas estandarizadas de tipo ENLACE. Existen factores, como el índice de marginación, los que tienen también un alto impacto sobre las evaluaciones estandarizadas. Por esto, no sólo deben focalizarse los recursos al pago de nomina, sino ampliarlo para un acompañamiento de actualización docente.

Un aspecto más a mencionar tiene que ver con la información. En México, a pesar del tiempo que lleva participando en las evaluaciones estandarizadas, la información que se tiene en torno a ella suele ser escasa, confusa o inexistente, como bien los dice el autor Andere: *Si uno trata de localizar información sobre el*

tema de la calidad se encontrará, que, primero, la información es escasa y lo que se publica destinado al acceso general es muy limitado; segundo, lo que se hace en México en esta materia es todavía muy limitado y reciente. No existen indicadores universales de calidad, como registros de exámenes estandarizados comparables a lo largo y ancho de la república. Si uno quiere hacer una investigación estadística y comparar las tendencias a través de los años, simplemente no se puede hacer, pues no existen los datos (Andere, 2003: 59). Pareciera que los datos se ocultan intentando esconder una realidad que se puede mejorar si se canalizan todos los recursos de manera efectiva en acciones de mejora para la educación.

El sistema de educación en México presenta la limitante que menciona Andere; puesto que no existe información precisa sobre la tendencia que tienen las evaluaciones en México y los resultados que se obtienen. Los resultados deben darse a conocer. La rendición cuentas es de suma importancia para realizar un análisis efectivo en torno a la evaluación en pro de resultados en los procesos de enseñanza.

De ahí que se deba considerar la percepción de la evaluación como un medio para fiscalizar al docente. La evaluación siempre será mal vista y existirá resistencia y movimientos opositores a ésta; un claro ejemplo es lo que sucede en el estado de Oaxaca en donde, a partir del año 2010, se dejó de aplicar la prueba ENLACE. No obstante esto no es un indicador de que en el estado exista una mejoría en la educación, sino que el problema aún persiste: el problema no se halla en el examen sino cómo se maneja la información en torno a ésta.

Si la evaluación se ve como una oportunidad de mejora, ésta implicará una gama de acciones posibles a emprender hacia el quehacer cada vez mejor del trabajo docente, aunado al impulso constante por mantener un magisterio actualizado e interesado en la mejora y el aprovechamiento escolar.

Por último, retomaré al autor Hugo Aboites, quien enumera una serie de problemas concernientes a la prueba ENLACE:

- 1.- *Confunde evaluación con medición.*
- 2.- *Es una evaluación parcial y superficial.*
- 3.- *Es una medición de muy baja calidad.*
- 4.- *Enfatiza la medición cuantitativa para competir.*
- 5.- *Es una medición discriminatoria.*
- 6.- *Es una norma única para un país plural.*
- 7.- *Es un instrumento de supervisión y subordinación.*
- 8.- *Es una evaluación desde fuera, ajena al proceso educativo y que no tiene en cuenta el esfuerzo de maestros y estudiantes, sólo resultados.*
- 9.- *Paradójicamente, es una prueba que viene a deteriorar la educación mexicana.*
- 10.- *Es una medición que no sustituye la evaluación de los maestros y estudiantes. (Aboites. 2009: 2-13).*

De acuerdo con esta investigación, retomaré los puntos 6, 8 y 9.

El punto 6 señala la falta de estima de las distintas modalidades de impartición de educación (Marginado, Indígena, General y Particular) que existen en nuestro país. Intentar medir por igual a todos los alumnos es un error, situación que las autoridades educativas se niegan analizar con mayor detenimiento, por lo que se pierde la posibilidad de realizar una evaluación más acorde a la realidad.

El punto 8 deja ver que la prueba ENLACE se inclina a valorar más el puntaje que el trabajo realizado dentro del aula. Este fenómeno evidencia la existencia de muchos “primeros lugares” en comparación con demás escuelas de distintas zonas, modalidades y turnos. Lo único que logra esta práctica es “ofertar” la educación más allá de mejorarla.

El punto 9 va de la mano con el anterior. Esta prueba viene a denigrar el trabajo docente, pues pretende vender una educación a partir del puntaje obtenido en la aplicación de un único examen, como si éste fuera un determinante para su constatación.

Lo anterior trae consigo una serie de críticas año con año, ya que pretende hacer creer que la problemática se debe a que los estudiantes no contestan acertadamente la prueba, sin siquiera reflexionar que los compromisos de la educación en México requieren más que sólo una evaluación. Sin embargo, esto no puede quedarse únicamente en la discusión sobre si debe o no aplicarse la prueba de ENLACE. Es obligación del Estado proporcionar una educación de calidad para poder lograr mayores niveles de aprovechamiento escolar, más allá de los intereses particulares.

Finalmente, para mejorar la educación en nuestro país, es necesario un diálogo a profundidad con los actores principales de la educación en México. Llevar a cabo un consenso que reúna todas las partes influyentes en la educación con el objetivo de realizar un proyecto en el cual confluyan esfuerzos y voluntades de cambio para así ofertar una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites Aguilar Vicente Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México. Historia de poder y resistencia (1982 – 2012)*. México, D.F. Impresiones y Acabados Finos Amalt, S.A. de C.V. México D.F.

Álvarez Juan M. (2009). “Evaluar el aprendizaje en enseñanza centrada en competencias” en Jimeno Sacristán, *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L. Madrid, España.

Alvariño C. (2000). *Gestión escolar: un estado del arte de la literatura*. Revista Paideia. Santiago de Chile, Chile.

Ambriz Hernández Alejandro (2005). *Globalización y educación superior*. Centro de Investigación en Educación Superior, A.C. Morelia Michoacán, México.

Andere M. Eduardo (2008). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. Editorial Santillana. México D.F.

Area Manuel (2005). *Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación*. Revista de investigación y evaluación educativa de la Universidad de Valencia. Valencia España.

Backhoff Escudero Eduardo y Solano Flores Guillermo (2003). Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias TIMSS: resultados de México. INEE. México D.F.

Barba Álvarez Antonio (1999). “Administración y sociedad” en *Administración II*. Universidad Tecnológica de México. México D.F.

Blanco Bosco Emilio (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. Centro de estudios sociológicos del Colegio de México. México D.F.

Bordas Inmaculada (2011). Citada en: *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados. Modulo 4*. Talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso S.A. de C.V. México D.F.

Bosco Hernández Martha Diana (2011). Citada en: *Reforma Integral de Educación Básica. Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados. Modulo 4*. Talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso S.A. de C.V. México D.F.

Carmona Francesco (2003). *Modelos Lineales*. Departamento de estadística de la Universidad de Barcelona. España.

Centy Villafuerte Deymor (2006). *Manual metodológico para el investigador científico*. Editorial Nuevo Mundo. Arequipa Perú.

CEPAL (2007). *Cohesión social. Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. Santiago de Chile, Chile.

Cerecedo Mercado María Trinidad (2005). *La micropolítica y la gestión escolar*. Ediciones Taller Abierto. Universidad de Texas EE.UU.

Chanlat Jean Francois (2006). *Ciencias sociales y administración*. Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico. Bogotá Colombia.

Chanlat Jean Francois (2005). Citado por Luis Montaña en *Gestión política pública*. Centro de investigación y docencia económica A.C. México D.F.

Chávez Zepeda Juan José (2003). *Módulos de aprendizaje. Cómo se elabora una investigación: un enfoque constructivista*. Universidad de San Carlos Guatemala, Guatemala.

Chomsky Noam y Dieterich Heinz (1999). *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. Editorial 21. Buenos Aires Argentina.

Chorot Paloma (1984). Perspectivas actuales y futuras de la evaluación psicológica. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Madrid, España.

Delors Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Dower Arrendamiento S.A. de C.V. México D.F.

Desrosières Alain(2004). *La política de los grandes números. Historia de la razón estadística*. Editorial Melusina. Barcelona España.

Esteve José M. (2004). *La aventura de ser profesor. Identidad profesional, historias de aula, profesor*. Universidad de Málaga. España.

Fierro Cecilia (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación, acción*. Editorial Paidós Mexicana S. A. México D.F.

Hall Richar H. (1996). *Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados*. Ediciones Carvajal. Bogotá Colombia.

Hernández Sampieri Roberto, Fernández Collado Carlos, Baptista Lucio Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. McGraw-Hill Interamericana, Iztapalapa México D.F.

Hoffman Jussara (1999). *La evaluación, Mito y desafío. Una perspectiva constructivista*. Editorial Mediação. Porto Alegre Brasil.

Imbernón, Francisco (1993). "Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación", en *Aula de Innovación Educativa*. Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. España.

Jiménez Ortiz María del Carmen (2011). *Políticas, reformas y problemáticas actuales de la educación en México y América Latina*. Horizontes Educativos. México D.F.

KETELE, J. M. (1984). *Observar para educar. Evaluar para educar: ¿por qué?, ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?*. Editorial Visor. Madrid España.

Kunh Thomas Samuel (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. 3ª. Edición. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Mayntz Renate(1985). *Sociología de la administración pública*. Alianza Editorial. Madrid España.

Mejía Fernando y Olvera Adriana (2010). *Gestión escolar: un asunto de mercado, de estado o de sociedad*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México D. F.

Millán Vázquez de Miguel Luis (2001). *Sociedad de la información y educación*. Tajo Guadiana, Artes Gráficas (Badajoz). Mérida España.

Montero Tirado María del Carmen (2010). "Notas críticas sobre reformas educativas en América Latina y México: Las contradicciones de la gestión escolar" en Luis Reyes García (Coordinador) *La educación en México: políticas, procesos y sujetos*. Ediciones Eón/Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

Moreno Moreno Prudenciano (2010). *La política educativa de la globalización. Universidad Pedagógica Nacional*. Ediciones de Lirio S.A. de C.V. Iztapalapa México D.F.

Morín Edgar (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Siglo XXI Editores S.A. de C.V. México D.F.

Navarro Gallegos Cesar (2011). *El secuestro de la educación. El sexenio educativo de Elba Esther Gordillo y Felipe Calderón*. Talleres de Imprenta y Medios S.A. de C.V. México D.F.

Ogando Fernando A. (2004). *Reporte sobre Estado de la investigación en gestión escolar, práctica pedagógica y calidad educativa*. Revista de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Santiago de Chile, Chile.

Olivo Pérez Miguel Ángel (2011). *Docencia, identidades, organización y cultura escolar*. Horizontes educativos. México D.F.

Ornelas Carlos (2010). *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. Siglo XXI editores S.A. de C. V. México D.F.

Ornelas Carlos (2011). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica. México D.F.

Pallán Figueroa Carlos (1999). *Calidad, evaluación y acreditación en México*. Congreso Internacional de Docencia Universitaria. Revista Calidad. Barcelona España.

Peña Sánchez de Rivera Daniel (1987). *Estadística, Modelos y Métodos*. Volumen 2. Alianza Editorial. Madrid España.

Popham, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Editorial Anaya. Madrid España.

Porta Ezequiel A (2008). *Tratado de Bolonia: Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea*. Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional. Rosario Argentina.

Peraza Guzmán Armando (2011). *Fracaso educativo y políticas públicas en México. Ocho propuestas estratégicas*. Horizontes Educativos. México D.F.

Reforma Integral de Educación Básica (2011). *Diplomado para maestros de primaria 2° y 5° grados. Modulo 4*. Talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso S.A. de C.V. México D.F.

Rivera Rodríguez Hugo Alberto (2006). *¿Empresas o mitos? Elementos comunes de las empresas más antiguas del mundo*. Editorial de la revista universidad empresa. Universidad de Rosario. Bogotá Colombia.

Sacristán Gimeno J. y Pérez Gómez A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata. Madrid España.

SEP (2009). *Planes y Programas de Estudios*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México D.F.

SEP (2009). *Programas de estudios, Quinto Grado Educación Básica Primaria*. Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. México D.F.

SNTE (2011). *Manual del Representante Sindical para el Programa Nacional de Carrera Magisterial*. Talleres gráficos de la Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, dependiente del SNTE. Toluca Estado de México, México.

Straus Anselm y Corbin Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín Colombia.

Tobón Sergio (2008). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Ecoe Ediciones. Bogotá Colombia.

Tobón, S., Rial A., Carretero M., García J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Editorial Alma Mater Magisterio. Bogotá Colombia.

Torre Santomé Jurjo (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata. Madrid España.

UNESCO (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Tailandia. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Nueva York, EE.UU.

UNESCO (2000). *Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación*, celebrado en Dakar, Senegal. Oficina General de Educación UNESCO. París Francia.

Velázquez Valerio Francisco Javier (2007). *Modernas estrategias para la enseñanza*. Ediciones Euro México, México D.F.

Zabala Antoni (1996). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Editorial Grao de IRIF S.L. Universidad de Barcelona. Barcelona España.

FUENTES CONSULTADAS

Aboites Hugo (2009). *LA PRUEBA ENLACE: una pésima medicina para un sistema educativo enfermo. La necesidad de otra evaluación*. Disponible en: <http://www.educrim.org/drupal612/sites/default/files/Aboites.pdf>

Aboites Hugo (2010). *La educación superior latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto tuning de competencias*. Disponible en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num9/Aboites.pdf>

Alemán D'lima Pedro Antonio (2007). *Funcionalismo estructural*. Disponible en: <http://geocities.ws/alemandlima/hwct/Tonio3/T3.html>

Alianza por la Calidad de la Educación (2008). *Acuerdo de la Evaluación*. Disponible En: <http://alianza.sep.gob.mx/i2.html>

Cassasus Juan (2000). *Problemas de de la Gestión Educativa en América Latina (La tensión entre los paradigmas de tipo A y B) UNESCO*. Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/casassus_problemas.pdf

Castillo, Adriana (2008). *Políticas Educativas en México. Una breve semblanza de los antecedentes históricos del proyecto sectorial de educación 2007-2012*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/ortenciasc/politicas-educativas>

CEPAL-ECLAC, (2002). *Vulnerabilidad Sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas*. Disponible en: <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/4/11674/P11674.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/celade/tpl/top-bottom.xsl>

Coalición ciudadana por la educación (2008). *¿Qué pasa con la calidad de la educación en México?* Disponible en: <http://porlaeducacion.com/archivos/educacion.pdf>

Cole Julio H. (2005). *Nociones de Regresión Lineal*. En Enciclopedia Multimedia Virtual de Economía. Disponible en <http://eumed.net/coursecon/medir/index.htm>

CONAFE (2009). *Programas Compensatorios*. Disponible en: <http://www.conafe.gob.mx/programascompensatorios/Paginas/default.aspx>

Consejería de Educación (2010). *Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias*. Disponible en: <http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/decurfp/program/Evalua/evalua1.htm>

Curso Básico (2010). *Curso Básico de Formación Continua*. Disponible en: http://formacioncontinua.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=124

ENLACE. (2006). *Resultados de la prueba ENLACE 2006*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2007). *Resultados de la prueba ENLACE 2007*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2008). *Resultados de la prueba ENLACE 2008*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2009). *Resultados de la prueba ENLACE 2009*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2010). *Resultados de la prueba ENLACE 2010*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2011). *Resultados de la prueba ENLACE 2011*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2012). *Resultados de la prueba ENLACE 2012*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/

ENLACE. (2012). *Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. Disponible en: http://www.enlace.sep.gob.mx/que_es_enlace/

Evaluación Universal (2011). *Resultados de la Evaluación Universal de los maestros*. Disponible en: <http://evaluacionuniversal.sep.gob.mx/uno.htm>

García Solís Georgina (2010). *La prueba ENLACE, una regresión a las peores prácticas pedagógicas, indica MBM* Disponible en: <http://cronicadesociales.org/2010/10/24/>

Gómez Cárdenas J. J. (2005). *El método Mínimos cuadrados*. Disponible en: <http://benasque.org/benasque/2005tae/2005tae-talks/232s5.pdf>

Gómez Leyva Ricardo (2007). *El sindicalismo en la educación pública*. Disponible en: <http://cetrade.org/v2/book/export/html/1357>

González Marcela (2008). *Métodos estadísticos: método Componentes principales*. Disponible en: <http://metodosestadisticos.nat.fcen.uba.ar/material/CP.pdf>

Hernández Santamaría Gabriel. 2010. Citado en: <http://www.articuloz.com/educacion-articulos/la-prueba-enlace-de-mexico-1831792.html>

Hernández Santamaría Gabriel. 2011. <http://www.articuloz.com/escuelas-articulos/la-prueba-enlace-el-alarde-del-estigma-5270793.html>

INEE. 2009. La creación del INEE. Disponible en: <http://www.slideshare.net/antoniogamboa/que-es-el-inee>

INEE (2010) *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

INNE (2010). *Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/index.php/acerca-del-inee/que-es-el-inee>

INNE. (2011). *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Lorenzano César (2007). *El método hipotético deductivo simple*. Disponible en: <http://www.clorenzano.com.ar/metodo/hipoteticosimple.pdf>

Márquez Rodríguez Marisela. 2008. Citado en: <http://www.upn011.edu.mx/eventos/XVEncuentro/memoria/archivos/pdf/Taller5.pdf>

Martin de B. Francisco de Asis (2006). *El papel o función del profesor en el aula*. Disponible en: http://www.profes.net/rep_documentos/Monograf/PTEI%20Papel_profesor.PDF

Ministerio de educación, cultura y deporte. 2010. Gobierno de España. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/inee/estudios/pirls.html>

Montero Cruz Estuardo I. (2008). *Funcionalismo penal. Una introducción a la teoría de Ghünter Jakobs*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/46284808/6/b-Funcionalismo-relativizado-MERTON>

Molinero Luis M. (2004). *La historia del razonamiento estadístico*. Disponible en: <http://www.seh-lilha.org/pdf/historiastat.pdf>

NAEP 2010. *Evaluación Nacional del Progreso Educativo*. Disponible en: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/parents/2010457rev.pdf>

OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf>

OCDE (2011). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA)*. Disponible en: <http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

Orden A. de la. 1989. *Innovación y experiencias educativas, Evaluación vs calificación*. Disponible en: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf>

Ramírez Raymundo Rodolfo (2010). Director de la revista "Cero en Conducta" disponible en: <http://econsulta.com/blogs/educacion/?p=141>

RIEB (2010). *Diplomado de la Reforma Integral de la Educación Básica*. Disponible en: <http://www.cuaed.unam.mx/rieb/>

Robles Fabián Daniel A. (2012). *Modelos estadísticos. Regresión Múltiple*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos30/regresion-multiple/regresion-multiple.shtmlsp>

Rodríguez Galindo Sandra (2011). *Método Funcional y Estructural. Funcionalismo*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/57492322/FUNCIONALISMO-estructural>

Román Morales Luis Ignacio (2010). Citado en http://archivo.la_jornada_jalisco.com.mx/2010/10/24/index.php?section=politica&article=008n1pol

SEP (2007). Resultados del Programa Nacional de Carrera Magisterial 2007. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/docentes>

SEP (2010). Resultados del Programa Nacional de Carrera Magisterial 2010. Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/swb/sep1/docentes>

SEP (2012). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Disponible en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Carrera_Magisterial

Severin C. Eugenio (2010). *Tecnologías de la información y comunicación (TICs) en Educación*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID) División de Educación. Disponible: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35128349>

Semper Instituto Superior (2009). *Paradigmas en investigación*. Disponible en: www.institutosemper.net/biblioteca/wp-content/uploads/.../clase-3.ppt

Soliz Sánchez Patricia Nilda (2003). *Análisis de regresión*. Disponible en: <http://www.dgepi.salud.gob.mx/boletin/2003/sem12/pdf/edit1203.pdf>

Terrádez Gurrea Manuel (2009). *Análisis de componentes principales*. Disponible en: http://www.uoc.edu/in3/emath/docs/Componentes_principales.pdf

UNESCO (2010). *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE)*. Disponible en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-url_id=7919&url_do=do_topic&url_section=201.html

ANEXOS

Anexo 1

Paradigmas de la investigación

* Estructural funcionalista

- Escuela estructuralista
- Escuela funcionalista

* Postura cuantitativa

- Estática comparativa/Hipotética deductiva

El concepto «paradigmas» (Kuhn, 2006) admite pluralidad de significados y diferentes usos; aquí nos referiremos a un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo "compartida" por un grupo de científicos que implica una metodología determinada. El paradigma es un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.

Tradicionalmente el tema de los paradigmas y su correspondiente debate se ha tratado dicotómicamente: metodología cualitativa; explicar frente a comprender; conocimiento nomotético frente a conocimiento ideográfico; investigación positivista frente a investigación humanística. Esta dicotomía deriva de las dos grandes tradiciones filosóficas predominantes en nuestra cultura; realismo e idealismo.

Ante el problema paradigmático se plantean diversas posiciones:

- a. Incompatibilidad de paradigmas.
- b. Complementariedad de paradigmas.
- c. Unidad epistemológica.

En el paradigma positivista (también denominado paradigma cuantitativo empírico-analítico, racionalista), es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas. Tradicionalmente la investigación en educación ha seguido los postulados y principios surgidos de este paradigma.

El positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo:

I) El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quién lo estudia.

II) Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manos objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados.

III) El objetivo que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien lo descubre.

IV) Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.

V) Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.

En el ámbito educativo, la aspiración básica del paradigma es descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa.

Como señala Popkewitz (1988), este enfoque se puede configurar a partir de cinco supuestos interrelacionados:

a) La teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a circunstancias en las que se formulan las generalizaciones.

b) Los enunciados científicos son independientes de los fines y valores de los individuos. La función de la ciencia se limita a descubrir las relaciones entre los hechos.

c) El mundo social existe como un sistema de variables. Éstas son elementos distintos y analíticamente separables en un sistema de interacciones.

d) La importancia de definir operativamente las variables y de que las medidas sean fiables. Los conceptos y generalizaciones sólo deben basarse en unidades de análisis que sean operativizables. (Semper, 2009: 8).

El paradigma interpretativo (también llamado paradigma cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico), se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social.

Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo.

Desde esta perspectiva se cuestiona que el comportamiento de los sujetos, esté gobernado por leyes generales, así como caracterizados por regularidades subyacentes. Los investigadores de orientación interpretativa se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular en el sujeto, más que en lo generalizable. Lo que pretenden es:

- Desarrollar conocimiento ideográfico.
- La realidad es dinámica, múltiple y holística.

- Cuestionar la existencia de una realidad externa y valiosa para ser analizada.

Este paradigma se centra en comprender la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación.

Por otra parte, la perspectiva del paradigma socio-crítico surge como respuesta a las tradiciones positivistas e interpretativas y pretenden superar el reduccionismo de la primera y el conservadurismo de la segunda, admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa.

El paradigma crítico introduce la ideología de forma explícita y la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Así como dar respuesta a determinados problemas generados por éstas. Sus principios son:

- Conocer y comprender la realidad como praxis.
- Unir teoría y práctica (conocimiento, acción y valores).
- Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Paradigma funcional – estructuralista

La sociedad actual se ha convertido en una realidad compleja y multidimensional. Comprender los acontecimientos y procesos que vivimos no es una tarea fácil, sin embargo, es algo urgente para quien ha de vivir en un mundo que cambia constantemente y a un ritmo cada vez más rápido. Nuestra sociedad se está convirtiendo en un problema difícil de entender. Las tensiones entre los

valores declarados y las prácticas cotidianas son patentes. Al tiempo que se pretende reformar la identidad social y cultural de las naciones, se originan nuevas desigualdades.

El estructural - funcionalismo (también llamado funcionalismo estructural o estructuralista) es un enfoque empleado en determinadas ciencias sociales (especialmente en la antropología y la sociología) que surge después de la Primera Guerra Mundial; emergió en Francia en 1919. Supone que los elementos de una determinada estructura social son interdependientes entre sí. Una variación de alguno de ellos, repercute en los demás. Los orígenes de esta corriente se remontan a los trabajos de Émile Durkheim. Fue desarrollado en la antropología social británica por Bronislaw Malinowski y Alfred Reginald Radcliffe-Brown. En sociología, el estadounidense Talcott Parsons es uno de sus mayores exponentes, y sus aplicaciones principales tienen lugar en el campo de la sociología de la cultura.

Talcott Parsons desarrolló el sistema del funcionalismo estructural, para cuya comprensión desarrolló el esquema AGIL. Las siglas AGIL se corresponden con lo que Parsons consideraba cuatro imperativos funcionales necesarios en todo sistema:

A: Adaptación. Todo sistema debe ser capaz de abordar las situaciones externas. Debe adaptarse a su entorno y adaptar el entorno a sus necesidades.

G: (GoalAttainment): Capacidad para alcanzar las metas. Sistema que se encarga de definir y alcanzar las metas fundamentales.

I: Integración. El sistema debe regular la integración entre sus componentes y entre los otros imperativos funcionales: A, G y L.

L: Latencia (Mantenimiento de Patrones). Un sistema debe mantener, proporcionar y renovar la motivación de los individuos como también las pautas culturales que lo integran (Alemán, 2007: 3).

Todo sistema social tiende al equilibrio y a la estabilidad. Se cree que las fuerzas perturbadoras del sistema social son los individuos, y los conflictos se originan en la ideología o la psicología de los hombres. Se considera que el estado debería ser una organización de ayuda y administración que beneficie a toda la sociedad. Según el análisis de Talcott Parsons, la psicología se aboca al estudio del sistema de la personalidad, la biología y la parte orgánica; la antropología se enfoca al sistema cultural y la sociología al sistema social. Con exclusividad la sociología será "la estructura de las pautas institucionales que definen los roles desempeñados por los individuos".

- Escuela estructuralista

Esta corriente aparece a finales de los años cincuenta como consecuencia de la baja productividad, ya que las corrientes científicas y del «humano relacionismo» habían tomado en cuenta la productividad y a la persona de forma aislada. Está integrada por un grupo de psicólogos y sociólogos que se dedican a estudiar el comportamiento humano.

La corriente estructuralista, pretende equilibrar los recursos de la empresa, prestando atención tanto a su estructura como al recurso humano. Es una corriente que tiene como objetivo principal estudiar los problemas de la empresa y sus causas prestando especial atención a los aspectos de autoridad y comunicación.

La empresa se concibe como una comunidad de seres humanos en la que todos sus sistemas y componentes funcionan de una forma adecuada, sin caer en la obsolescencia y con una innata repulsión a conformarse con lo que se ha

alcanzado. Aboga por una alta sensibilidad con el entorno y conserva su ideología central, concentrada en lo que potencialmente puede hacer mejor que todas, con crecimiento rentable y sustentado. (Rivera, 2006: 313).

Esta corriente considera que hay cuatro elementos comunes a todas las empresas:

1. Autoridad: Todas las organizaciones cuentan con un grupo de personas que tienen a su cargo la dirección de otras. Se clasifican en 3:
 - Legal: Establece la ley.
 - Carismática: Determinada por el carácter personal.
 - Tradicional: Determinada por el estatus por el que se ocupa.
2. Comunicación: En mayor o menor grado se da dentro de las empresas para lograr sus objetivos.
3. Estructura de comportamiento: Este elemento se refiere a la división del trabajo, a la forma, y al cómo funcionan las empresas. Observa, además, el comportamiento del personal.
4. Estructura de formalización: Consiste en estudiar las normas, reglas y políticas bajo las que trabaja la empresa.

Renate Mayntz sociólogo alemán, realizó un análisis de las estructuras y procesos de la organización, clasificándolas con base en las estructuras de autoridad.

Estructuras de autoridad y tipología de las organizaciones:

1. Estructuradas jerárquicamente
2. Estructuradas democráticamente
3. Estructuradas con autoridad técnica

1. Organizaciones estructuradas jerárquicamente. Mayntz sostiene que en estas organizaciones la cabeza toma las decisiones, encaminadas directamente hacia sus objetivos. El jefe de una instancia intermedia posee autoridad delegada para tomar decisiones sobre la ejecución y sobre las actividades mediatas, pero está sometido a las instrucciones de la dirección suprema. Cuanto más bajo descendemos, tanto más predomina obedecer sobre mandar.

2. Organizaciones estructuradas democráticamente. Por sus principios, las decisiones son tomadas por la base, o bien, por las mayorías, las cuales ordenan a un grupo de miembros elegidos por votación. Por tanto, la autoridad se delega de abajo hacia arriba.

3. Organizaciones estructuradas por autoridad técnica. En estas organizaciones las personas actúan basadas en sus conocimientos técnicos profesionales. Los miembros tienen libertad de acción por su conocimiento y su especialidad en un campo determinado y la dirección no puede fijarles pautas de acción a seguir, sino que se rigen por consejos técnicos, academias, juntas técnicas, comités de especialidades.

Otro importante análisis de Mayntz se refiere a las comunicaciones y a la forma en que se estructuran en las organizaciones. Los aspectos más importantes de una organización radican en la estructura de autoridad y de comunicación, porque esta última radica la manera de interactuar, es donde más interviene el elemento humano, y se da de dos diferentes maneras:

A) Disfunciones estructurales y conflicto. Analiza las disfunciones por choque de roles y expectativas. Dice qué rol es el complejo de normas o de expectativas sociales que se refieren al titular de un puesto. Según Mayntz, una fuente de conflictos es, precisamente, el desajuste entre lo que la estructura requiere y lo que los ocupantes de los puestos esperan o creen corresponde a su función y la de sus subordinados. Señala que el conflicto existe cuando: Un miembro recibe órdenes de varias personas.

El superior exige que el papel de su subordinado sea desempeñado con mayor cuidado y rapidez. El subordinado cree que su papel en la organización es otro. Se produce sobrecarga de roles, los roles se adecuan a la capacidad del empleado, pero es demasiado trabajo.

B) Formalización y burocratización. Mayntz sostiene que una organización está altamente formalizada cuando se encuentra muy reglamentada y deja poca libertad de acción a los miembros. Añade que lo mismo ocurre cuando responde al modelo ideal de burocracia de Weber. A su vez, considera que la reglamentación es una consecuencia del crecimiento de la organización, ya que, a medida que esta crece, se hace necesario delimitar las competencias, definir los papeles y delegar la autoridad. (Mayntz. 1985).

- Escuela funcionalista

El funcionalismo tiene su origen en la sociología organicista-positivista, en la psicología, rama funcionalista y la antropología social. Retoma de Herbert Spencer la analogía entre las sociedades y los organismos vivos donde existen funciones similares entre ambos aspectos de la realidad; de Emilio Durkheim, retoma la causa que provoca un hecho social y la función social que desempeña en la sociedad; de Max Weber retoma la teoría de la acción social. Esta teoría considera la unidad fundamental de la interpretación de la vida interhumana como un sistema de tipo orgánico, y cómo las partes, los elementos, los aspectos o

fases de este sistema de tipo orgánico están en relación funcional con el todo, determinándolo y siendo determinados por él.

El funcionalismo lo podemos ver desde dos perspectivas: “una como doctrina que pretende explicar las normas y roles, las interacciones y las consecuencias de estas en las instituciones, y otra, como análisis sociológico: estrategia empírica para estudiar los fenómenos de los sistemas sociales”. Los tipos de funcionalismo más significativos son: El funcionalismo absoluto, establecido por Malinowski; El funcionalismo relativizado, originado por Merton; y el Funcionalismo estructural (Montero, 2008: 2). Este último enfatiza la relación entre las funciones y las partes del todo que las desarrolla.

Finalmente, los principales postulados mediante los cuales el estructural-funcionalismo trata de explicar el desarrollo de la vida social son:

- Establecer una analogía de la vida orgánica y la vida social, tomando como modelo las funciones de los organismos biológicos para aplicarlas a los organismos sociales.
- Las funciones realizadas por los grupos sociales tienden a hacerse más especializadas, interdependientes y eficaces a medida que la sociedad crece y se desarrolla en niveles más complejos de organización.
- Las acciones conscientes e inconscientes de los individuos provocan una movilidad y función de la sociedad. Este postulado se refiere a la movilidad como la acción o función que desempeña un individuo —según el estatus social— la cultura imperante y al grupo social al que pertenece. Estas acciones conforma la serie de funciones que dentro de la sociedad realiza un individuo.

- Para el estructural - funcionalismo lo importante es el individuo (Rodríguez, 2011: 11).

Cuantitativo

La investigación cuantitativa es un método de investigación donde el objetivo es estudiar las propiedades y fenómenos cuantitativos y sus relaciones para proporcionar la manera de establecer, formular, fortalecer y revisar la teoría existente.

El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y así probar teorías (Hernández. 2006: 3).

La investigación cuantitativa desarrolla y emplea modelos matemáticos, teorías e hipótesis que competen a los fenómenos naturales. Busca responder preguntas tales como cuál, dónde y cuándo.

El paradigma positivista (también denominado paradigma cuantitativo, empírico analítico racionalista) es el paradigma dominante. El positivismo es una escuela filosófica que defiende determinados supuestos sobre la concepción del mundo y del modo de conocerlo, por lo que se extienden las características del positivismo a las dimensiones del paradigma.

El paradigma positivista o naturalista se caracteriza por el alto interés hacia la verificación del conocimiento a través de predicciones. Algunos lo llaman el paradigma prediccionista, ya que lo importante es plantearse una serie de hipótesis como predecir que algo va a suceder para luego verificarlo o comprobarlo. En las ciencias exactas y naturales es en donde tiene mayor aplicación. Cuando hay una tormenta eléctrica y enseguida cae la lluvia, la

predicción se puede verificar fácilmente, lo mismo sucede con el fósforo y el fuego. En ciencias sociales esto no es tan sencillo.

El positivismo acepta como único conocimiento válido el conocimiento verificable y mensurable, visible. El positivismo no acepta la pertinencia de otras perspectivas, de otros procedimientos metodológicos y otros tipos de conocimientos de interpretación de la realidad. Lo que importa para el positivista es la cuantificación y medición de una serie de repeticiones que llegan a constituirse en tendencias, a plantear nuevas hipótesis y a construir teorías, todo fundamentado en el conocimiento cuantitativo.

En la presente investigación se utilizaron los datos de la prueba ENLACE 2007, hasta la base de datos del 2012, para probar los supuestos y la hipótesis de la investigación.

En este mismo sentido y, retomando una de las características del paradigma cuantitativo —la predicción— se lleva a cabo un análisis dentro de la investigación para poder predecir qué es lo que le espera a México en el ámbito educativo si se continua con las acciones de política con pobres impactos en el aprovechamiento escolar reflejados en la prueba ENLACE a nivel primaria.

Los datos que se utilizaran en la investigación se tomaron del último sexenio de un gobierno que hizo énfasis en el proceso de rendición de cuentas a través de la evaluación: el caso particular de la prueba ENLACE en nuestro país.

Análisis estadístico

Desde que se concibió la estadística como una manera de cuantificarlo todo a través de muestras, se encontró la metodología más idónea y coherente para el paradigma positivista; para poder explicar, controlar y predecir.

La Estadística es una ciencia formal que estudia la recolección, análisis e interpretación de datos de una muestra representativa, ya sea para ayudar en la toma de decisiones o para explicar condiciones regulares o irregulares de algún fenómeno o estudio aplicado, de ocurrencia en forma aleatoria o condicional. Sin embargo, la estadística es más que eso, es decir, es el vehículo que permite llevar a cabo el proceso relacionado con la investigación científica. (Moliner, 2004: 5). Es transversal a una amplia variedad de disciplinas, desde la física hasta las ciencias sociales, desde las ciencias de la salud hasta el control de calidad. Se usa para la toma de decisiones en áreas de negocios o instituciones gubernamentales.

La estadística se divide en dos grandes áreas:

* La estadística descriptiva se dedica a la descripción, visualización y resumen de datos originados a partir de los fenómenos de estudio. Los datos pueden ser resumidos numéricamente o gráficamente. Ejemplos básicos de parámetros estadísticos son: la media y la desviación estándar. Algunos ejemplos gráficos son: histograma, pirámide poblacional, gráfico circular, entre otros.

* La estadística inferencial se dedica a la generación de los modelos, inferencias y predicciones asociadas a los fenómenos en cuestión, teniendo en cuenta la aleatoriedad de las observaciones. Se usa para modelar patrones en los datos y extraer inferencias acerca de la población bajo estudio. Estas inferencias pueden tomar la forma de respuestas a preguntas si/no (prueba de hipótesis), estimaciones de unas características numéricas (estimación), pronósticos de futuras observaciones, descripciones de asociación (correlación) o modelamiento de relaciones entre variables (análisis de regresión). (Desrosières, 2004: 262).

La presente investigación retoma la estadística descriptiva porque, en este caso, se está estudiando el impacto que han tenido las evaluaciones estandarizadas. Se obtendrán los datos para realizar gráficas y esquemas que

permitan dar a conocer los resultados de la prueba de ENLACE para llegar a conclusiones que nos llevará a plantear propuestas para la política educativa.

En consecuencia, los resultados numéricos que arrojó la prueba estandarizada desde el año 2007 al 2012, permitirán hacer una predicción panorámica de lo que sucedería en los años venideros para la educación básica, en especial, a nivel primaria.

El uso y manejo de los datos numéricos se hará de acuerdo a las publicaciones que la SEP da a través de la página de internet de ENLACE. De igual manera, se analizarán algunas prácticas de dependencias educativas de estados de la república que arrojan resultados interesantes, como, por ejemplo, altos y bajos puntajes durante el periodo antes mencionado.

Estática – comparativa

Método de análisis económico consistente en comparar dos o más situaciones diferentes de equilibrio en las que las variables observadas toman distintos valores, sin analizar hechos acaecidos durante el período de tiempo intermedio que determinaron el paso de una situación a otra.

Este método utiliza la comparación de una nueva posición de equilibrio con una anterior como consecuencia de cambios en las variables; sin analizar el modo en que se alcanza la nueva posición.

El análisis de este método es importante, puesto que permitirá tener como punto de partida los resultados de ENLACE 2007 y la constatación de los resultados de ENLACE 2012.

Hipotética – deductiva

Para algunos investigadores este método es, por excelencia, el más apropiado para hacer una investigación, porque consiste en partir de un supuesto o afirmación por demostrar, para luego llegar a descomponer en sus variables y deducir los indicadores de cada uno de ellos con la finalidad de recoger información a partir de los indicadores (Centty.2006:34).

El método hipotético-deductivo trata de establecer la verdad o falsedad de las hipótesis —que no podemos comprobar directamente por su carácter de enunciados generales, o sea leyes, que incluyen términos teóricos— a partir de la verdad o falsedad de las consecuencias observacionales, enunciados que se refieren a objetos y propiedades observables que se obtienen deduciéndolos de las hipótesis, y cuya verdad o falsedad estamos en condiciones de establecer directamente. (Lorenzano, 2007: 3).

De acuerdo a la secuencia, este método es central de la investigación, puesto que permitirá a partir de los supuestos que presenta la investigación y la hipótesis que permitirá deducir lo que sucederá en la materia educativa y, en especial, lo que girará en torno a las pruebas estandarizadas en México.

Este método permitirá englobar los datos, describirlos y compararlos para que, debidamente analizados, establecer el comportamiento que tendrán los resultados en el aprovechamiento escolar y el rendimiento de los estudiantes en las pruebas estandarizadas en nuestro país.

Anexo 2

La Técnica de la Ecuación de Regresión Multivariada permite determinar si existe o no relación de dependencia entre dos o más variables. En esta investigación se tienen 61 variables para hacer la correlación. En este sentido, si

se conocen los valores de una variable independiente, se tratará de estimar los valores de una o más variables dependientes.

La investigación retoma dos métodos de manera esencial, aunque se inclina hacia uno: el Método de Mínimos Cuadrados y el Método de Componentes Principales, siendo este último el que nos permitirá ver el impacto que tienen las evaluaciones estandarizadas.

Mínimos cuadrados ordinarios

Mínimos cuadrados es una técnica de análisis numérico encuadrada dentro de la optimización matemática, en la que, dados un conjunto de pares ordenados: variable independiente, variable dependiente, y una familia de funciones, se intenta encontrar la función, dentro de dicha familia, que mejor se aproxime a los datos (un "mejor ajuste"), de acuerdo con el criterio de *mínimo error cuadrático*.

En su forma más simple, intenta minimizar la suma de cuadrados de las diferencias *en las ordenadas* (llamadas *residuos*) entre los puntos generados por la función elegida y los correspondientes valores en los datos. Específicamente, se llama *mínimos cuadrados promedio* (LMS) cuando el número de datos medidos es 1 y se usa el método de descenso por gradiente para minimizar el residuo cuadrado. Se puede demostrar que LMS minimiza el residuo cuadrado esperado, con el mínimo de operaciones (por iteración), pero requiere un gran número de iteraciones para converger (Gómez, 2005: 5).

Desde un punto de vista estadístico, un requisito implícito para que funcione el método de mínimos cuadrados es que los errores de cada medida estén distribuidos de forma aleatoria. El teorema de Gauss-Márkov prueba que los estimadores mínimos cuadráticos carecen de sesgo y que el muestreo de datos no tiene que ajustarse, por ejemplo, a una distribución normal. También es importante

que los datos a procesar estén bien escogidos, para que permitan visibilidad en las variables que han de ser resueltas (Carmona. 2003:14).

La técnica de mínimos cuadrados se usa comúnmente en el ajuste de curvas. Muchos otros problemas de optimización pueden expresarse también en forma de mínimos cuadrados, minimizando la energía o maximizando la entropía.

Análisis de componentes principales

El Análisis de Componentes Principales (ACP) es una técnica estadística de síntesis de la información, o reducción de la dimensión (número de variables). Es decir, ante un banco de datos con muchas variables, el objetivo será reducirlas a un menor número perdiendo la menor cantidad de información posible.

Los nuevos componentes principales o factores serán una combinación lineal de las variables originales, que serán independientes entre sí. Un aspecto clave en el Análisis de Componentes Principales es la interpretación de los factores, ya que ésta no viene dada a priori, sino que será deducida tras observar la relación de los factores con las variables iniciales (habrá, pues, que estudiar tanto el signo como la magnitud de las correlaciones). Esto no siempre es fácil, y será de vital importancia el conocimiento que el experto tenga sobre la materia de investigación. (Terrádez, 2009: 1)

Para González (2008) el método de componentes principales tienen los siguientes objetivos:

- Generar nuevas variables que puedan expresar la información contenida en el conjunto original de datos.
- Reducir lo dimensional del problema que se está estudiando para poder analizarlo mejor.
- Poder aislar diferentes efectos que colaboran con la variabilidad. (González, 2008)

Las fases del Análisis de Componentes Principales, según Peña, (1983) son:

1. Análisis de la matriz de correlaciones. Un análisis de componentes principales tiene sentido si existen altas correlaciones entre las variables, ya que esto es indicativo de la existencia de información redundante y, por tanto, pocos factores explicarán gran parte de la variabilidad total.

2. Selección de los factores. La elección de los factores se realiza de tal forma que el primero recoja la mayor proporción posible de la variabilidad original; el segundo factor debe recoger la máxima variabilidad posible no recogida por el primero, y así sucesivamente. Del total de factores se elegirán aquéllos que recojan el porcentaje de variabilidad que se considere suficiente. A éstos se les denominará componentes principales.

3. Análisis de la matriz factorial. Una vez seleccionados los componentes principales, se representan en forma de matriz. Cada elemento de ésta representa los coeficientes factoriales de las variables (correlaciones entre las variables y los componentes principales). La matriz tendrá tantas columnas como componentes principales y tantas filas como variables.

4. Interpretación de los factores. Para que un factor sea fácilmente interpretable debe tener las siguientes características (todas difíciles de conseguir):

- Los coeficientes factoriales deben ser próximos a 1.
- Una variable debe tener coeficientes elevados sólo con un factor.
- No deben existir factores con coeficientes similares.

5. Cálculo de las puntuaciones factoriales. Son las puntuaciones que tienen los componentes principales para cada caso, mismos que permitirán su representación gráfica (Peña. 1987:57-59).

Técnica de regresión multivariada

La regresión múltiple es un método estadístico para especificar, estimar e interpretar un modelo explicativo en el que una variable dependiente se estudia en función de una serie de una o más variables explicativas o independientes. El objetivo consiste en cuantificar la relación entre la variable dependiente y las variables independientes; y en establecer con qué grado de confianza podemos afirmar que la cuantificación realizada se ajusta a la realidad observada (Solis, 2003: 2).

Como la Estadística Inferencial nos permite trabajar con una variable a nivel de intervalo o razón, así también se puede comprender la relación de dos o más variables lo que nos permitirá relacionar, mediante determinadas ecuaciones, una variable en relación de la otra llamándose Regresión Lineal, y una variable en relación a otras variables llamándose Regresión múltiple.

La Regresión Múltiple es un método de estadísticas empleadas con mayor asiduidad en las ciencias sociales. La ciencia política y la sociología no constituyen ninguna excepción. Se trata de una técnica sencilla de aprender y, aún más, de poner en práctica, gracias a la proliferación de los programas de computación.

Constantemente en la práctica de la investigación estadística se encuentran variables que de alguna manera están relacionadas entre sí, por lo que es posible que una de éstas pueda relacionarse matemáticamente en función de otra u otras.

Muchos problemas de regresión involucran más de una variable regresiva. Tales modelos se denominan de Regresión Múltiple. La Regresión Múltiple es una de las técnicas estadísticas más ampliamente utilizadas.

Anexo 3

TABLA 1 General 2007

	<i>Coefficientes</i>
Intercepción	0
Escuelas 2007 Marginado	1.720407068
Maestros 2007 Marginado	-1.246049937
Maestras 2007 Marginado	-1.700506882
Escuelas 2007 General	0.159550996
Maestros 2007 General	-0.033203272
Maestras 2007 General	-0.092067283
Escuelas 2007 Indígena	-0.165524066
Maestros 2007 Indígena	-0.050017981
Maestras 2007 Indígena	0.10287729
Escuelas 2007 Particular	2.979719355
Maestras 2007 Particular	-0.499755117
Presupuesto 2007	0.063796612
C.M. 2008 Evaluados	0.002991841
C.M. 2008 Incorporados	1.081973933
E.U. 2012 P – 1	0.021083388
E.U. 2012 P – 2	0.031556537

Anexo 4

TABLA 2 General 2012

	<i>Coefficientes</i>
Intercepción	0
Escuelas 2011 Marginado	0.487682431
Maestros 2011 Marginado	-0.137024462
Maestras 2011 Marginado	-0.397418864
Escuelas 2011 General	0.058874148
Maestros 2011 General	-0.000260974
Maestras 2011 General	-0.029590411
Escuelas 2011 Indígena	-0.741282702
Maestros 2011 Indígena	0.459261283
Maestras 2011 Indígena	0.252474871
Escuelas 2011 Particular	0.67536026
Maestros 2011 Particular	0.303818852
Maestras 2011 Particular	-0.121782237
Índice de Marginación 2011	127.483132
Presupuesto 2012	0.013687655
C.M. 2010 Evaluados	-0.023911369
E.U. 2012 P - 2	0.050050244

Anexo 5

TABLA 3 Comparativo de las modalidades 2007

Marginado 2007	Coefficientes	Indígena 2007	Coefficientes	General 2007	Coefficientes	Particular 2007	Coefficientes
Intercepción	0	Intercepción	0	Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas Marginado	1.506029921	Escuelas Indígena	1.266999968	Escuelas General	-0.053522041	Escuelas Particular	1.788540272
Docentes Marginado	0	Docentes Indígena	0	Docentes General	0.028356079	Docentes Particular	1.97493E+13
Maestros Marginado	-1.659998171	Maestros Indígena	-0.147517716	Maestros General	0	Maestros Particular	-1.97493E+13
Maestras Marginado	-1.157994155	Maestras Indígena	0.129203552	Maestras General	-0.052227773	Maestras Particular	-1.97493E+13
Alumnos Marginado	-0.452719067	Alumnos Indígena	-0.500995385	Alumnos General	-0.063209891	Alumnos Particular	-1.04406E+14
Niños 2007 Marginado	0.968302745	Niños 2007 Indígena	0	Niños General	0.123923837	Niños Particular	1.04406E+14
Niñas 2007 Marginado	0	Niñas 2007 Indígena	1.005918285	Niñas General	0	Niñas Particular	1.04406E+14
C.M. 2008 Inscritos	0.015317391	C.M. 2008 Inscritos	0.01842181	C.M. 2008 Inscritos	0.034439547		
C.M. 2008 Evaluados	0.000109165	C.M. 2008 Evaluados	-0.02563043	C.M. 2008 Evaluados	-0.027508197		
C.M. 2008 Incorporados	-0.222649622	C.M. 2008 Incorporados	-0.20744667	C.M. 2008 Incorporados	-0.377515112		
C.M. 2008 Promovidos	0.026864779	C.M. 2008 Promovidos	0.012269443	C.M. 2008 Promovidos	0.016880354		
C.M. 2008 SnCM	-0.033119775	C.M. 2008 SnCM	0.010907194	C.M. 2008 SnCM	-0.028985671		
Índice de Marginación	104.4510047	Índice de Marginación	64.51540921	Índice de Marginación	106.0297663	Índice de Marginación	156.3894126
Presupuesto 2007	-0.003238537	Presupuesto 2007	-0.018126865	Presupuesto 2007	0.014744335		

Anexo 6

TABLA 4 Comparativo de las modalidades 2012

Marginado 2012	Coeficientes	Indígena 2012	Coeficientes	General 2012	Coeficientes	Particular 2012	Coeficientes
Intercepción	0	Intercepción	0	Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas 2011 Marginado	1.43129802	Escuelas 2011 Indígena	-0.78070003	Escuelas 2011 General	-0.03214919	Escuelas 2011 Particular	0.45379841
Docentes 2011 Marginado	-2.06808007	Docentes 2011 Indígena	-0.1202289	Docentes 2011 General	-0.20236546	Docentes 2011 Particular	2.3325335
Maestros 2011 Marginado	0	Maestros 2011 Indígena	0.60764667	Maestros 2011 General	0.32133174	Maestros 2011 Particular	-1.90720959
Maestras 2011 Marginado	-0.13605954	Maestras 2011 Indígena	0.46216063	Maestras 2011 General	0.18372446	Maestras 2011 Particular	-2.47760527
Alumnos 2011 Marginado	0.30522241	Alumnos 2011 Indígena	-0.130142	Alumnos	-6.52E+11	Alumnos 2011 Particular	4.4822E+11
Niños 2011 Marginado	-0.34594122	Niños 2011 Indígena	0	Alumnos Hombres	6.52E+11	Niños 2011 Particular	-4.4822E+11
Niñas 2011 Marginado	0	Niñas 2011 Indígena	0.27260081	Alumnos Mujeres	6.52E+11	Niñas 2011 Particular	-4.4822E+11
E.U. 2012 P - 1	-0.06179665	E.U. 2012 P - 1	0.00332885	E.U. 2012 P - 1	0	E.U. 2012 P - 1	-2.0582E+13
E.U. 2012 P - 2	0	E.U. 2012 P - 2	0	E.U. 2012 P - 2	-0.03071038	E.U. 2012 P - 2	-2.0582E+13
E.U. 2012 N/P	-0.06103111	E.U. 2012 N/P	-0.01924192	E.U. 2012 N/P	-0.03359948	E.U. 2012 N/P	-2.0582E+13
E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.06383937	E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.01760764	E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.03318425	E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	2.0582E+13
C.M. 2010 Evaluados	-0.01998781	C.M. 2010 Evaluados	0.0052392	C.M. 2010 Evaluados	0.03323233		
C.M. 2010 Incorporados	-0.58923877	C.M. 2010 Incorporados	-0.48398302	C.M. 2010 Incorporados	-1.77635771		
C.M. 2010 Promovidos	0.1116407	C.M. 2010 Promovidos	0.0708324	C.M. 2010 Promovidos	0.28036416		
Indicé de Marginación 2010	136.137029	Indicé de Marginación 2010	70.5729304	Indicé de Marginación 2010	113.719971	Indicé de Marginación 2010	155.041536
Presupuesto 2012	-0.01880516	Presupuesto 2012	-0.01470383	Presupuesto 2012	-0.003456		

Anexo 7

TABLA 5 Marginado 2007 – 2012

MARGINADO	2007	MARGINADO	2012
Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas 2007 Marginado	1.506029921	Escuelas 2011 Marginado	1.431298022
Docentes 2007 Marginado	0	Docentes 2011 Marginado	-2.068080068
Maestros 2007 Marginado	-1.659998171	Maestros 2011 Marginado	0
Maestras 2007 Marginado	-1.157994155	Maestras 2011 Marginado	-0.136059539
Alumnos 2007 Marginado	-0.452719067	Alumnos 2011 Marginado	0.305222411
Niños 2007 Marginado	0.968302745	Niños 2011 Marginado	-0.345941224
Niñas 2007 Marginado	0	Niñas 2011 Marginado	0
		E.U. 2012 P - 1	-0.061796653
		E.U. 2012 P - 2	0
		E.U. 2012 N/P	-0.061031115
		E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.063839373
C.M. 2008 Evaluados	0.000109165	C.M. 2010 Evaluados	-0.019987811
C.M. 2008 Incorporados	-0.222649622	C.M. 2010 Incorporados	-0.589238774
C.M. 2008 Promovidos	0.026864779	C.M. 2010 Promovidos	0.111640703
Índice de Marginación 2010	104.4510047	Índice de Marginación 2010	136.1370289
Presupuesto 2007	-0.003238537	Presupuesto 2012	-0.01880516

Anexo 8

TABLA 6 Indígena 2007 – 2012

INDÍGENA	2007	INDÍGENA	2012
Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas 2007 Indígena	1.26699997	Escuelas 2011 Indígena	-0.78070003
Docentes 2007 Indígena	0	Docentes 2011 Indígena	-0.1202289
Maestros 2007 Indígena	-0.14751772	Maestros 2011 Indígena	0.60764667
Maestras 2007 Indígena	0.12920355	Maestras 2011 Indígena	0.46216063
Alumnos 2007 Indígena	-0.50099539	Alumnos 2011 Indígena	-0.130142
Niños 2007 Indígena	0	Niños 2011 Indígena	0
Niñas 2007 Indígena	1.00591828	Niñas 2011 Indígena	0.27260081
		E.U. 2012 P - 1	0.00332885
		E.U. 2012 P - 2	0
		E.U. 2012 N/P	-0.01924192
		E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.01760764
C.M. 2008 Evaluados	-0.02563043	C.M. 2010 Evaluados	0.0052392
C.M. 2008 Incorporados	-0.20744667	C.M. 2010 Incorporados	-0.48398302
C.M. 2008 Promovidos	0.01226944	C.M. 2010 Promovidos	0.0708324
Indicé de Marginación 2010	64.5154092	Indicé de Marginación 2010	70.5729304
Presupuesto 2007	-0.01812687	Presupuesto 2012	-0.01470383

Anexo 9

TABLA 7 General 2007 – 2012

GENERAL	2007	GENERAL	2012
Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas 2007 General	-0.05352204	Escuelas 2011 General	-0.03214919
Docentes 2007 General	0.02835608	Docentes 2011 General	-0.20236546
Maestros 2007 General	0	Maestros 2011 General	0.32133174
Maestras 2007 General	-0.05222777	Maestras 2011 General	0.18372446
Alumnos 2007 General	-0.06320989	Alumnos	-6.52E+11
Niños 2007 General	0.12392384	Alumnos Hombres	6.52E+11
Niñas 2007 General	0	Alumnos Mujeres	6.52E+11
		E.U. 2012 P - 1	0
		E.U. 2012 P - 2	-0.03071038
		E.U. 2012 N/P	-0.03359948
		E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	0.03318425
C.M. 2008 Evaluados	-0.0275082	C.M. 2010 Evaluados	0.03323233
C.M. 2008 Incorporados	-0.37751511	C.M. 2010 Incorporados	-1.77635771
C.M. 2008 Promovidos	0.01688035	C.M. 2010 Promovidos	0.28036416
Índice de Marginación 2010	106.029766	Índice de Marginación 2010	113.719971
Presupuesto 2007	0.01474433	Presupuesto 2012	-0.003456

Anexo 10

TABLA 8 Particular 2007 – 2012

PARTICULAR	2007	PARTICULAR	2012
Intercepción	0	Intercepción	0
Escuelas 2007 Particular	1.788540272	Escuelas 2011 Particular	0.453798414
Docentes 2007 Particular	1.97493E+13	Docentes 2011 Particular	2.332533503
Maestros 2007 Particular	-1.97493E+13	Maestros 2011 Particular	-1.907209593
Maestras 2007 Particular	-1.97493E+13	Maestras 2011 Particular	-2.477605274
Alumnos 2007 Particular	-1.04406E+14	Alumnos 2011 Particular	4.48224E+11
Niños 2007 Particular	1.04406E+14	Niños 2011 Particular	-4.48224E+11
Niñas 2007 Particular	1.04406E+14	Niñas 2011 Particular	-4.48224E+11
		E.U. 2012 P - 1	-2.0582E+13
		E.U. 2012 P - 2	-2.0582E+13
		E.U. 2012 N/P	-2.0582E+13
		E.U. 2012 TOTAL DOCENTES	2.0582E+13
Índice de Marginación 2010	156.3894126	Índice de Marginación 2010	155.0415356