

LA EVALUACIÓN EN EL BACHILLERATO ¿REFERENTE DE CALIDAD O DE CONTROL INSTITUCIONAL?

DULCE C. MENDOZA CAZAREZ

Dirección de Indicadores Educativos, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE

Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana

PEDRO FLORES CRESPO

Institute for Effective Education, University of York

RESUMEN: El artículo presenta parte de los resultados de una investigación llevada a cabo en el Colegio de Bachilleres del estado de Campeche, México. El objetivo principal es analizar los criterios de evaluación del aprendizaje de los estudiantes a la luz de las nociones de igualdad y equidad en educación. Para ello se analizan los reglamentos de evaluación vigentes en el Colegio y se triangula la información proporcionada, en entrevistas y encuestas, por tres diferentes tipos de actores: estudiantes, maestros y autoridades educativas. Entre los hallazgos principales destaca que la

poca rigurosidad en el diseño y aplicación de los exámenes departamentales y su excesiva valoración institucional como “referentes de calidad” los convierte en un mecanismo que acentúa las inequidades de las que adolece el nivel. Por último se presentan algunas rutas para la política educativa del nivel medio y se discuten estos hechos a la luz de la Reforma Integral de la Educación Media Superior.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, desigualdad, equidad, competencias, política educativa.

Introducción

En el caso de la educación media superior existen diferentes tipos de evaluaciones entre las que sobresalen: los Exámenes Nacionales de Ingreso del Ceneval (EXANI); los Exámenes Nacionales de Logro Educativo (EXCALE-EMS), la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en la Educación Media Superior (ENLACE-EMS) (Vidal, 2009). Estas cuatro evaluaciones tienen propósitos y usos diferentes y se caracterizan por su amplitud y cobertura.

Aunado a estas pruebas de alcance nacional se encuentran las evaluaciones regulares del aprendizaje de los estudiantes las cuales se aplican en cada centro educativo. Del

resultado de estas evaluaciones depende la promoción de los jóvenes a ciclos o niveles escolares superiores. Sin embargo, a nivel nacional no existe una normatividad única que regule los mecanismos y criterios de evaluación del aprendizaje para las diferentes opciones educativas del nivel medio superior.

El objetivo de este artículo es analizar los reglamentos y mecanismos de evaluación que operan en un centro educativo de nivel medio superior para analizarlos a la luz de la actual Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y, sobretodo, para discutir su relevancia como promotores o detractores de la equidad en educación.

El referente conceptual del estudio se ubica en las nociones de igualdad y equidad en educación. Una clara distinción entre ambos conceptos la proporciona Arrupe :

Igualdad en el ámbito social hace comprensivamente a la base común de derechos y responsabilidades que corresponden a todos los miembros de la sociedad de acuerdo a las pautas que rigen su funcionamiento, en tanto pertenecientes a la misma. Igualdad remite a la característica común compartida. En tanto que **equidad** remite desde la igualdad a la consideración de la especificidad, de la diferencia. [...]En el ámbito educativo la equidad se involucra con la justicia social distributiva. En dicho ámbito resulta más sencillo aún diferenciar igualdad de equidad distributiva. La igualdad distributiva sin equidad puede rozar lo injusto (aunque parezca paradójico y contradictorio) (Arrupe, 2002, citado en Sandoval, 2007. Énfasis añadido).

Como se ilustrará en las siguientes líneas, un uso poco apropiado de las evaluaciones del aprendizaje podría ampliar las brechas que existen entre los resultados educativos de distintos grupos poblacionales.

Consideraciones metodológicas

La investigación fue exploratoria y se utilizó una metodología mixta (métodos cualitativos y cuantitativos). Además, se realizó un análisis documental de los reglamentos de evaluación del Colegio.

En la etapa cuantitativa se levantaron dos encuestas: una dirigida a estudiantes y otra a profesores. Se encuestaron 978 estudiantes de un total de 6 368 y un total de 98 profesores de 666.

La fase cualitativa de la investigación se dividió en dos etapas; en la primera se realizaron entrevistas semi-estructuradas a autoridades del Colegio de Bachilleres y en la segunda se condujeron grupos de enfoque con estudiantes de dos centros EMSAD y dos planteles generales Cobach.

1.1 Los reglamentos de evaluación del Cobach

El Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche es un organismo descentralizado de la Administración pública del Estado de Campeche cuyo objetivo general es impartir la educación correspondiente al nivel medio superior. El Colegio cuenta con 35 Centros Educativos distribuidos a lo largo de la geografía estatal. Estos centros pueden ser planteles generales (escolarizados) o centros de educación media superior a distancia (EMSAD).

Según el artículo 59 del Reglamento General de Inscripción, Reinscripción y Evaluación del Colegio de Bachilleres (2002), en todos los centros educativos existe un sistema único de evaluación del aprendizaje. Esto significa que existen exámenes iguales para todos los estudiantes y que los mismos criterios de evaluación rigen para las diferentes modalidades educativas que lo conforman.

Para evaluar el aprendizaje de los estudiantes así como el grado de capacitación de los aspirantes a ingresar al Cobach se implementan seis tipos de exámenes diferentes: (1) de admisión; (2) ordinarios; (3) extraordinarios; (4) a título de suficiencia; (5) de regularización y (6) exámenes especiales (RGIRE, 2002:11).

Aunque en el reglamento de evaluación se establece que los exámenes ordinarios se dividirán en exámenes parciales y semestrales, a partir del segundo semestre de 2008 se eliminaron los exámenes finales semestrales y el Cobach evalúa el aprendizaje ordinario de los estudiantes con base en 3 exámenes parciales.

Pero, ¿con qué criterios y ponderaciones se asigna la calificación de los estudiantes en los exámenes parciales? Según el citado reglamento, ésta se compone de dos aspectos:

- (I) La calificación otorgada por el profesor como resultado de una evaluación continua en la que se consideran aspectos tales como: investigación documental y de campo, pruebas escritas, ejercicios y prácticas en talleres y laboratorios y otros trabajos obligatorios [...] (II) la calificación obtenida en el examen parcial departamental (RGIRE, 2002:12).

Los exámenes departamentales son diseñados por la dirección de evaluación del Cobach. Las preguntas se toman a partir de un banco de reactivos que generan los profesores de distintas academias para cada una de las diferentes materias. Es destacable que estos exámenes equivalen al 70% de la calificación mientras que el 30% representa el porcentaje es asignado por el profesor (RGIRE, 2002:12). Llama la atención el escaso margen de evaluación que tienen los docentes del bachillerato en contraste con la alta ponderación que tiene la calificación en los exámenes. Por ello es relevante conocer la opinión que tienen los distintos actores involucrados en este proceso de evaluación.

1.2 Valoración de los estudiantes sobre los exámenes departamentales y los criterios de evaluación

Al preguntar a los jóvenes su percepción sobre el grado de dificultad de los exámenes departamentales, la mayoría de ellos (69.7 %) opinó que los exámenes son *regulares*; 23% los consideró *difíciles* y 4.4% *muy difíciles* (tabla 1). Pero ¿qué estudiantes encuentran muy difíciles los exámenes? Del total de estudiantes que consideran que los exámenes departamentales son *muy difíciles*, 66.7 % recibe beca o apoyo económico, 53.5% estudia en tercer semestre y 60.5% estudia en un plantel Cobach.

Por otro lado, 62.8% de los estudiantes considera que los exámenes *casi siempre* coinciden con los temas vistos en clase, mientras que 8.6% opina que *casi nunca coinciden* (tabla 2). Del total de jóvenes que opina que los exámenes departamentales *casi nunca coinciden* con los temas vistos en clase, 82.1% reprobó al menos una materia en el último semestre; 75% estudia en un centro EMSAD; 52.4 % son hombres y 72.7% recibe beca. Por último, todos los jóvenes que opinaron que los exámenes departamentales *nunca coinciden* con los temas vistos en clase estudian en centros EMSAD (tabla 2).

El hecho de que los exámenes departamentales no siempre concuerdan con los temas vistos en las asignaturas fue confirmado por los estudiantes durante entrevistas grupales. A continuación se citan algunas de sus opiniones:

Las preguntas de los exámenes no siempre traen las respuestas correctas, a veces se repiten las preguntas y otras veces están fuera de lo que vimos en el programa, aunque los profesores son flexibles para anular las respuestas (estudiante de tercer semestre, plantel Cobach).

Son muy rebuscadas las preguntas de los exámenes, pero lo más difícil de todo es que nos ponen a hacer dos exámenes en un día. Hay temas que no hemos visto por eso nos piden que anotemos las preguntas que no vimos (estudiante de quinto semestre EMSAD).

Los exámenes están muy cargados, es muy poco el tiempo entre examen y examen. Los temas se ven con muy poca profundidad y los maestros andan a las carreras (estudiante de quinto semestre EMSAD).

Me molesta la calendarización de los exámenes, los hacemos todos juntos (estudiante de quinto semestre, EMSAD).

Los testimonios de los jóvenes fueron ratificados por una de las maestras entrevistadas:

Los exámenes no coinciden con lo que vemos en clase porque están basados en otra bibliografía. En esta escuela sólo hay dos libros; el mío y el que se queda en la biblioteca para los alumnos (Maestra, EMSAD)

Como se puede apreciar los alumnos que enfrentan en mayor medida la escasa adecuación de los exámenes son aquellos que estudian en los centros EMSAD. Esto significa que la mayoría de estos jóvenes pertenece a los estratos socioeconómicos más bajos, un alto porcentaje de ellos pertenece a hogares indígenas y recibe beca o apoyo económico. Pero además de atender a los grupos poblacionales más vulnerables, los EMSAD operan con currículos diferentes a los que rigen en los planteles Cobach y enfrentan los problemas más graves de suficiencia de recursos humanos y materiales. Esto fue confirmado por un directivo del Colegio:

En los centros EMSAD se siguen los mismos criterios de evaluación que en los planteles generales. Aunque reconocemos que los EMSAD no tienen bibliografía suficiente, no pueden sacar fotocopias y a veces ni siquiera tienen luz (Informante 1).

Los EMSAD operan con recursos mínimos, lo cual señala una inequitativa distribución de los recursos (“una educación pobre para los más pobres”). Esta inequidad en la distribución de los recursos parece reafirmarse en otras áreas como son los mecanismos de evaluación. El sistema único de evaluación del Cobach erróneamente supone que las distintas modalidades educativas operan con igual calidad; sin embargo, al no tomarse en

cuentas las diferencias curriculares, de recursos y de operación de los EMSAD (respecto a los planteles generales) e incluso aquéllas de tipo cultural, el diseño y aplicación de los exámenes puede rozar lo injusto. Además, de acuerdo con Treviño (2006) los exámenes estandarizados podrían ser inapropiados para medir constructos relacionados con la educación entre la población indígena, ya que estos difieren epistemológicamente de los constructos que promueve la educación formal. Es importante resaltar el argumento de Treviño ya que alrededor del 40% de los estudiantes del Cobach son hijos de padres que hablan y/o entienden alguna lengua indígena.

Por otro lado, es significativo que un alto número de estudiantes manifestara su rechazo por la sobrecarga de contenidos de los exámenes y su deficiente calendarización (todos se aplican el mismo día). Quizás la presión de los estudiantes ante la evaluación disminuiría si se dosifican los contenidos de los exámenes y se realiza una mejor planeación de las fechas de aplicación de los mismos.

1.3 ¿Están satisfechos los maestros con el porcentaje de la calificación final que asignan a los estudiantes?

La mayor parte de los profesores encuestados están poco y nada satisfechos con los exámenes departamentales (73.9%). Solamente 20.8% dijo estar satisfecho con este aspecto y ninguno de los profesores señaló estar muy satisfecho. También en este caso más del 50% de los maestros que dijeron estar poco y nada satisfechos con los exámenes departamentales dan clases en los planteles Cobach (tabla 3).

De igual manera, 45.9% de los docentes dijo estar poco y nada satisfecho con el porcentaje de la calificación que asigna a los estudiantes (tabla 3). Del 100% de maestros que están poco satisfechos con este aspecto 64.7 imparte clases en algún centro EMSAD.

Este aspecto es clave, ya que por cuidar la parte institucional y de reglamentos se puede alterar el trabajo del profesor en el aula. El profesor sólo tiene 30% de injerencia en la calificación del alumno; pero: ¿cómo construir una relación de enseñanza aprendizaje fructífera si por ley se hace de lado al profesor en una parte central del proceso?

1.4 La evaluación del aprendizaje ¿calidad o control?

En contraste con las percepciones de maestros y alumnos, algunos directivos del Cobach coincidieron con el siguiente testimonio en relación al sistema de evaluación:

Los profesores han demandado un 50-50 para asignar la calificación [de los estudiantes]; sin embargo, creo que si se les diera más libertad para calificar se podría perder la calidad académica en los planteles. ¿Tendrán los maestros la capacidad ética de calificar a los estudiantes? Hemos podido advertir que muchos profesores les dan parejito el 30% de la calificación a todos los jóvenes para ayudarlos a que no reprobem porque eso también les afecta a ellos en la evaluación sobre su propio desempeño. Por eso no se les puede soltar tanto. Si aumenta la aprobación eso va a significar una falta de respeto a la institución, que se premia a los flojos (*Informante 1*).

El sistema de evaluación del Cobach es centralista. Se prioriza un control institucional de la evaluación sobre la valoración cualitativa del profesor al desempeño de los estudiantes. Por ello, resulta central preguntarnos ¿qué consecuencias tiene tanto control sobre la evaluación?

Los exámenes departamentales ofrecen una medida hasta cierto punto objetiva de los conocimientos de los estudiantes y reducen la posibilidad de que existan prácticas discrecionales por parte de los profesores; además, por ser estandarizados, estos exámenes facilitan la realización de comparaciones entre las diversas escuelas y modalidades educativas. Estas comparaciones son útiles institucionalmente en la medida que se utilicen para detectar aquellas escuelas que requieran la implementación de acciones diferenciadas y compensatorias.

Sin embargo, quien puede conocer mejor el desempeño de los estudiantes es el profesor que está frente a grupo. Por la naturaleza de su trabajo, los maestros son las personas más adecuadas para detectar los avances en el aprendizaje, las dificultades y las áreas de conocimiento que requieren mayor reforzamiento. Por ello, sorprende la escasa libertad que tienen los profesores del Colegio para evaluar a sus alumnos. Si institucionalmente se tienen dudas y desconfianza sobre su capacidad para calificar, ¿por qué no se les capacita mejor para ello? ¿Por qué no enseñarles a diseñar instrumentos de evaluación apropiados?

La evaluación por competencias en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

La necesidad de una mayor participación de los profesores en el proceso de evaluación se intensifica dadas las tendencias que se perfilan en la Subsecretaría de Educación Me-

dia Superior. En el documento intitulado: *Reforma Integral de la educación Media Superior en México*, que se elaboró por dicha Subsecretaría, se propone organizar el aprendizaje de los jóvenes del nivel medio con base al desarrollo de competencias (genéricas, disciplinares y profesionales), lo cual implica también ciertas modificaciones en la evaluación del aprendizaje

Aunque la RIEMS no se acompaña de una propuesta específica de evaluación del aprendizaje con base en competencias (un texto útil en este sentido es el de Frade (2008), es relevante que el Cobach y las demás instituciones de educación media superior en México logren avanzar en este aspecto involucrando en mayor medida a sus profesores ya que son una pieza clave para valorar el desempeño de los estudiantes.

Conclusiones

El sistema de evaluación del cobach campechano fomenta la reprobación y ésta a su vez puede ser causa de deserción. Los estudiantes más vulnerables a enfrentar las consecuencias negativas de las evaluaciones son aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos y que estudian en los centros de educación media superior a distancia (EMSAD).

Evaluar es también comprender y valorar aspectos cualitativos del aprendizaje y en esto los maestros deberían jugar un papel central, de ahí la necesidad de involucrarlos más en el proceso de evaluación. El reto institucional es lograr que los docentes sean capaces de evaluar con objetividad e imparcialidad a los estudiantes y para ello es indispensable capacitarlos en temas de evaluación y sobretodo, en el diseño de instrumentos de evaluación apropiados. De igual manera, se debe procurar que en los exámenes se evalúen habilidades y competencias y evitar el diseño de exámenes memorísticos.

Los graves problemas de inequidad y desigualdad que enfrenta la educación media superior no podrán solucionarse solamente con evaluaciones rigurosas, veraces y confiables; sin embargo, de no cuidarse estas cualidades, las evaluaciones pueden tener consecuencias negativas para aquellos involucrados y pueden llegar a convertirse en herramientas que obstaculicen el logro de una mayor equidad en la educación.

Referencias

- Frade, L. (2008). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. México, Editora; Laura Frade Rubio, Inteligencia educativa
- Sandoval A. (2007). La equidad en la distribución de las oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del Exani I.REICE; Vol. 5, num 001.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2008). Reforma Integral de la educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México, SEP Disponible en <http://www.sems.gob.mx/aspnv/homesems.asp> [Consultado el 15.05.08]
- Reglamento General de Inscripción, Reinscripción y evaluación (RGIRE) (2002). Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche.
- Treviño, E. (2006) Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación de contextos de diversidad cultural y desigualdad social. México, RMIE, enero–marzo, año/vol.11 num. 028; pp. 225-228.
- Vidal, R (2009). ¿Enlace, Exani, Excale o PISA? Disponible en: http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/3065/Enlace_Exani_Excali_Pisa.pdf [Consultado el 30.03.11]

Tabla.1- ¿Cómo te parecen los exámenes departamentales?

	Frecuencia	Porcentaje
Fáciles	25	2.6
Regulares	682	69.7
Difíciles	225	23.0
Muy difíciles	43	4.4
No contestó	3	0.3
Total	978	100

Tabla 2.- ¿El contenido de los exámenes departamentales coincide con los temas vistos en clase?

	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	6	0.6
Casi nunca	84	8.6
Casi siempre	614	62.8
Siempre	268	27.4
No contestó	6	0.6
Total	978	100

Tabla 3.- Satisfacción de los profesores respecto a las siguientes dimensiones

	Nada satisfecho	Poco satisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	Total
Las calificaciones que obtienen los jóvenes a los que das clases	8.2	54.1	30.6	6.1	100.0
El porcentaje de calificación a los estudiantes	17.3	28.6	48.0	6.1	100.0
Los exámenes departamentales	26.0	53.1	20.8	0	100.0

Agradecimientos

Este estudio se realizó en el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana a partir de la iniciativa y el financiamiento del Colegio de Bachilleres de Campeche. Agradecemos a las autoridades del Colegio su disposición para la publicación de los resultados.