



**EL COLEGIO  
DE SONORA**

**LA EVALUACIÓN EDUCATIVA ESTANDARIZADA EN LA  
ESCUELA SECUNDARIA: EL PAPEL MEDIADOR DE LAS  
PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES SOBRE LA  
PRUEBA ENLACE 2008 EN HERMOSILLO**

**Tesis que para obtener el grado de  
Maestra en Ciencias Sociales  
Especialidad en Globalización y Territorios**

**Presenta**

**María Alejandra Nieblas Adi**

**Director de Tesis: Dr. Alex Covarrubias Valdenebro**

**Hermosillo, Sonora**

**Junio de 2010**



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**BIBLIOTECA**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

**A mis queridos estudiantes**

## AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la beca otorgada para la realización de mis estudios de maestría.

A la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) por el apoyo otorgado a través de la beca comisión. En especial al Profesor Francisco Cruz Pineda por las gestiones.

A El Colegio de Sonora por haberme otorgado todas las facilidades para la obtención del grado.

Al Dr. Alex Covarrubias Valdenebro por su enseñanza, paciencia y apoyo en la realización de este trabajo de tesis. Gracias por aceptarme como tesista.

A la Dra. Emilia Castillo y Dr. Miguel Manríquez, lectores de la presente tesis, por sus consejos y sugerencias.

A los profesores y estudiantes de secundaria que colaboraron como informantes.

A todo el personal que labora en el Colegio de Sonora por el apoyo académico, administrativo y humano que me brindaron. Gracias Mercedes, Elizabeth, Isabel, Rafael, Miriam, Graciela.

A don Anselmo, Montze y Magda por el acompañamiento durante el proceso.

A todos y cada uno de mis compañeros por sus múltiples y variadas enseñanzas. Agradezco en especial a Alejandra, Adriana, Anabel, Astrid, Diana, Luis Miguel, Lucia, Elsa, Iván, Jonathan, Judith, Jorge Mario, Marla, Margarita, Norma, Reynaldo, Sagui por su soporte y afecto en tiempos difíciles.

Y finalmente, a mi familia por su paciencia, apoyo y solidaridad siempre. Gracias Norma, Martha Julia, Lulú, Francisco Javier y Martín Andrés.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
-------------------	---

<b>CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN EDUCATIVA ESTANDARIZADA .....</b>	<b>13</b>
---	-----------

1.1 La evaluación educativa estandarizada .....	14
1.1.1 Organizaciones evaluadoras en el mundo.....	15
1.1.2 Organizaciones evaluadoras en México.....	20
1.2 Impacto cultural y posicionamientos en torno a la evaluación.....	22

<b>CAPÍTULO 2. ELEMENTOS QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN.....</b>	<b>31</b>
--	-----------

2.1 La Secretaría de Educación Pública como organización educativa.....	32
2.1.1 Agentes escolares (los que perciben). Características de profesores, estudiantes y otros agentes involucrados con la evaluación.....	34
2.1.2 Proceso Enlace (el objeto de la percepción).....	45
2.1.3 El centro escolar (el contexto).....	48

<b>CAPÍTULO 3. APORTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS AGENTES ESCOLARES SOBRE LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA .....</b>	<b>52</b>
---	-----------

3.1 Aportes teóricos .....	53
3.1.1 La racionalidad limitada en la organización escolar .....	53
3.1.2 Percepción.....	57
3.1.3 La información.....	60
3.1.4 La evaluación.....	62
3.2 Referencias de trabajos relacionados con percepciones y evaluación.....	66
3.3 Propuesta de aproximación al fenómeno.....	68

**CAPITULO 4. METODOLOGÍA..... 70**

4.1 La metodología cualitativa ..... 71

4.1.1 Delimitación espacial y temporal del problema ..... 72

4.1.2 Selección de la muestra ..... 73

4.1.3 Técnicas usadas en la recopilación de datos ..... 79

4.1.4 Selección de los informantes ..... 81

4.1.5 Estudio e interpretación de los datos ..... 85

**CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ..... 90**

5.1 Descripción de resultados ..... 92

5.1.1 De los profesores ..... 92

- La información como elemento esencial de la evaluación: ..... 92

- La información evaluativa como parte de la comunicación organizacional: sus ciclos, flujos y canales ..... 101

- Situaciones que impactan el rendimiento escolar ..... 105

5.1.2 De los estudiantes ..... 111

- El estudiante y su experiencia en la prueba Enlace ..... 111

5.2 Percepciones ..... 117

5.2.1 Percepciones de los profesores ..... 118

5.2.2 Percepciones de los estudiantes ..... 122

5.3 Análisis de los datos ..... 125

5.3.1 El papel mediador de las percepciones de los agentes escolares sobre la evaluación ..... 125

5.3.2 Contextos que impactan las percepciones de los agentes: la información y más allá de esta ..... 125

5.3.3 Construcción de las percepciones ..... 127

5.3.4 Posibles implicaciones de las percepciones de los agentes escolares en sus comportamientos respecto a Enlace ..... 129

5.3.5 La reprobación como realidad del sector educativo: resultados menores a lo posibles. .... 131

CONCLUSIONES.....	133
BIBLIOGRAFÍA.....	141
SITIOS ELECTRÓNICOS.....	145
ANEXOS .....	147



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

“El divorcio entre la evaluación y aprendizaje sólo hará que la primera se convierta en un estéril ejercicio burocrático y que el segundo sea mucho peor de lo que en realidad podría ser (WRAGG).

## INTRODUCCIÓN

Los estudios, enfoques y tipos de abordaje sobre la organización escolar varían mucho, pues se sustentan en una diversidad de paradigmas, metáforas y debates relacionados con la educación. Esto propicia una vasta y nutrida producción de trabajos teóricos y empíricos sobre los fenómenos escolares. Uno de los temas más recurrentes es el debate sobre la calidad educativa, el cual incluye modelos que centran su atención en eficiencia.

Bajo esta lógica, algunos organismos internacionales están impulsando el modelo de la evaluación como herramienta para la mejora de calidad de los sistemas educativos. De ahí que la Secretaría de Educación Pública (SEP), al ser la organización gubernamental responsable de la impartición de educación formal en México, se haya visto influida por la contingencia del fenómeno evaluador en el mundo (Ferreiro 2005, 37).

Tal influencia y aceptación por parte de la SEP se ha venido manifestado en dos sentidos: con la adscripción a programas internacionales de evaluación, mediante lo cual se espera que dicha organización se acople exitosamente a la lógica evaluadora de organismos internacionales; y con la creación o reestructuración de sus organismos evaluadores nacionales o locales, los cuales, han implementado sus propios instrumentos de evaluación.

En concordancia con este último, la SEP, mediante la Dirección de Evaluación de Políticas (Pág. de la Dgep) creó el programa Enlace como una forma de evaluación destinada a la medición de los logros académicos de los estudiantes de educación básica, el cual, se espera sirva como herramienta estratégica para mejorar la calidad educativa (Pág. Enlace).

Consecuencia de todo lo anterior, la escuela secundaria al igual que los otros niveles educativos, ha pasado a formar parte, en forma prácticamente automática, de esta nueva dinámica evaluadora. La escuela secundaria se convirtió en objeto de evaluación distintas organizaciones, incluida desde luego la propia SEP, de tal manera que ahora, cada una de ellas aplica, en forma alternada, sus respectivas pruebas; de las cuales, Enlace es quizá la más sobresaliente. Por tal situación, la escuela secundaria se ha vuelto un espacio atractivo para la investigación del fenómeno evaluador.

Pero además, la escuela secundaria es interesante porque al ser el tercero de los tres niveles de la educación básica, y no obstante, su condición de obligatoria, es el último contacto que la mayoría de los mexicanos con la educación formal; cabe recordar que el promedio de escolaridad en México es de 8.1 (Pág. Inegi). En Sonora en 2008 hubo una eficiencia terminal de 76%, muy similar a Hermosillo que fue de 77% en secundarias; esta situación empeoró en preparatorias donde la eficiencia terminal fue del 47% para Sonora, y de 42.5% para Hermosillo. (Pág. Iees, 2009).

El estudio de la evaluación educativa estandarizada en la escuela secundaria resulta atrayente, también, por el grado de complejidad organizacional que presenta; la cual, es considerada por Sandoval como “una organización piramidal a cuyo vértice se encuentra la dirección de la escuela y en su base los alumnos que –oficialmente- están sujetos a todos los controles” (Sandoval 2000, 238). Bajo este supuesto de racionalidad en la autoridad y el orden de la estructura escolar se desenvuelve la evaluación, sin embargo, es el accionar de los agentes ante el fenómeno, lo que enriquece y hace más atrayente su estudio.

Con la aparición de los resultados de las evaluaciones estandarizadas, el interés por esta se ha extendido, tomando relevancia en distintos sectores. Aunque a manera muy general, hoy se sabe, que los resultados de evaluaciones PISA, Excale y Enlace aplicadas a estudiantes mexicanos han sido desfavorables (s.a. 2008 pág. OCDE). En el caso concreto de PISA del año 2000, México quedó en el último lugar de los países evaluados. (Ferreiro 2005, 40).



En el caso específico de Enlace, como se puede ver en la siguiente tabla de resultados, en el 2008, tanto en español, matemáticas como en ciencias, los estudiantes se ubicaron en los niveles insuficiente y elemental.

<b>Tabla 1. Resultados de la prueba Enlace 2008</b>				
<b>Español</b>	<b>Insuficiente</b>	<b>Elemental</b>	<b>Bueno</b>	<b>Excelente</b>
México	34.0	47.0	18.0	.9
Sonora	34.3	49.9	15.5	.3
<b>Matemáticas</b>				
México	56.1	34.0	8.9	.9
Sonora	60.5	34.3	4.8	.3
<b>Ciencias</b>				
México	21.4	59.9	19.0	.6
Sonora	23.7	61.3	14.9	.1

Fuente: Enlace, resultados 2008.

Desde luego, los datos anteriormente presentados pueden llegar a ser preocupantes para algunos sectores más allá de las autoridades educativas. Y aunque, la cultura evaluadora en México es aún incipiente, cada vez son más las organizaciones, grupos o personas al pendiente de este tema.

Además, ante el impacto que la política educativa de evaluación estandarizada ejerce sobre la práctica educativa, los agentes escolares de secundaria se encuentran experimentando una serie de cambios, consecuencia del proceso de adaptación a esta nueva dinámica. Lo que aunado a condición de agentes y audiencias interesadas, les permiten tener su propia postura ante el fenómeno. Por lo tanto, lograr un acercamiento a sus percepciones contribuirá a comprender, de manera más integral el fenómeno evaluador.

El reconocimiento de la importancia de la participación de los profesores y estudiantes se evidencia en gran parte de la literatura asociada a la evaluación y

organización; Joan Mateo Andrés por ejemplo, argumenta que la acción evaluadora es crítica y compleja pues “posibilita la interpretación de los hechos y el diagnóstico real y en profundidad de los problemas, e implica tanto a los sujetos evaluados como a los agentes que la realizan” (Andrés 2000, 42).

Lo anterior, reitera el papel activo de las personas evaluadas relacionadas. En este sentido, la acción de profesores y estudiantes es un componente indispensable y significativo del proceso evaluador, que impacta en el éxito o fracaso de los programas evaluados.

Una motivación para esta investigación es mi convicción de que las opiniones de docentes y estudiantes no han sido, suficientemente, tomadas en cuenta, lo que me hace suponer que existe desinterés por parte de las autoridades educativas para llevar a cabo una evaluación incluyente. De esto parte la intención de buscar un acercamiento más profundo hacia las experiencias de los agentes escolares involucrados.

Por lo tanto, se propone realizar el análisis de las percepciones de los profesores y alumnos de secundaria sobre la prueba Enlace desde la perspectiva de la teoría de las organizaciones, pues se considera que este enfoque proveerá de elementos y recursos útiles para la comprensión del fenómeno evaluador en las escuelas secundarias de Hermosillo.

Este objeto de estudio será abordado mediante un modelo propio, cuyo centro son las percepciones y en los procesos de manejo de información que afectan estas. A ese efecto el supuesto principal de nuestra investigación es el siguiente:

Los resultados de la prueba Enlace obtenidos en las escuelas secundarias están mediados por las percepciones y los flujos de información limitadas que tienen profesores y estudiantes. Este supuesto es la hipótesis de trabajo que será defendida a lo largo.

Centrar la explicación del problema de investigación en las percepciones tiene sentido porque estas son parte importante en la toma de decisiones de los agentes, lo que se refleja en el comportamiento organizacional; así pues, esta visión se expresará durante el trabajo apoyándose en la crítica a la racionalidad completa hecha por Simon. Siendo las percepciones el eje de estudio de esta investigación, es oportuno comentar que desde el punto de vista de Hall, su proceso “está sujeto a muchos factores que pueden llevar a diferencias importantes en la forma en que dos personas perciben la misma persona o mensaje”. Lo cual hace inviable la racionalidad completa (Hall 1996, 182). Lo que marca una relación importante entre la percepción y la racionalidad.

Ahora bien, no obstante que el abordaje del objeto de estudio se mostrará en detalle el apartado metodológico, se puede adelantar lo siguiente: la recopilación de información se llevó a cabo mediante la aplicación de dos instrumentos, ambos, enfocados a recopilar información que permita conocer las percepciones de profesores y estudiantes de secundaria sobre tres aspectos: el proceso, los resultados y la trascendencia de la prueba Enlace en 4 de las 46 secundarias del municipio de Hermosillo.

De tal forma, que mediante una entrevista semiestructurada realizada a 17 profesores, y un cuestionario aplicado a 24 estudiantes de tercer grado se pudo recabar la evidencia necesaria para mostrar el lado cualitativo del problema y apoyar los supuestos iniciales.

De acuerdo con lo anterior, el trabajo se estructurará de la siguiente manera:

En el primer capítulo se hace referencia a los antecedentes del tema, se plantea el desarrollo y crecimiento del fenómeno evaluador en el mundo y se mencionan algunas de las organizaciones evaluadoras más influyentes a nivel internacional, nacional y local. Incluye, además, algunas referencias a posicionamientos destacados de sectores relacionados con la evaluación.

La descripción de características ilustrativas de los agentes escolares se realiza en el segundo capítulo, donde al ser la percepción el concepto eje de este estudio, se retoman sus tres dimensiones básicas como categorías descriptivas: el contexto (organización escolar), los individuos que lo perciben (profesores y estudiantes), y el objeto (la prueba Enlace); mismos que sirven para contextualizar el fenómeno. Y el ubicar a los agentes escolares involucrados dentro de un marco que permita conocer su posición dentro de la organización serán las tareas a realizar en este apartado.

El tercero corresponde a la redacción de los aportes teóricos. En el cual, se incluye el paradigma de la racionalidad limitada como un elemento destacado en el marco explicativo del problema de investigación: la percepción del fenómeno evaluador desde los agentes escolares de secundaria. Asimismo, se incluyen como tres conceptos clarificadores relacionados; el primero, la percepción servirá de eje principal, explicativo y narrativo de la discusión a lo largo de todo el texto; el segundo, la información permitirá clarificar la hipótesis de trabajo y el tercero la evaluación servirá de soporte para comprender la esencia misma del fenómeno.

En el cuarto capítulo describe la justificación para la selección metodológica, y detalladamente, explica la forma cómo se llevó a cabo la planeación, diseño del abordaje cualitativo del fenómeno, incluidas desde luego, la muestra, técnicas y herramientas utilizadas en la recopilación y procesamiento de datos.

En el quinto, se presentan de manera sistemática la descripción y análisis de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, relacionados con las percepciones de profesores y estudiantes sobre la prueba Enlace.

Por último, se relatan las conclusiones a las que se llegaron, en ellas se enuncian los principales hallazgos encontrados, a manera de resumen.

## CAPÍTULO 1. EVALUACIÓN EDUCATIVA ESTANDARIZADA

La optimización del proceso productivo es un objetivo del sistema económico capitalista, que constantemente busca nuevas formas de mejorar los rendimientos. En las últimas décadas, se ha revalorado el papel del capital humano (Andrés 20010, 44) como recurso necesario para competir en el mercado de capitales, y la educación como el medio más óptimo para conseguirlo. En parte, esta nueva lógica obedece a lo que algunos llaman “la reconversión de una sociedad industrial a una sociedad del conocimiento” (López 2005, 13).

En este sentido, los gobiernos de muchos países están en busca de alternativas que les permitan elevar las competencias y el desempeño de su población escolar. Esto hace que en su gestión se retomen los modelos de moda como: la rendición de cuentas, la transparencia, la evaluación, etcétera. Esto ha traído consigo la implementación de una serie de reformas destinada a mejorar la eficiencia en sistemas educativos.

En los últimos años, la evaluación del logro escolar en la educación básica se ha convertido en un fenómeno notable por la influencia de algunos organismos de cooperación internacional, así como, por la aceptación y coincidencia de los gobiernos respecto a esta filosofía. Esto ha implicado un incremento en la racionalidad de la gestión escolar, que se expresa en: una transformación en los mecanismos de control; cambios en las prácticas pedagógicas; y nuevas formas de manejo de la información.

El impacto de la evaluación en el mundo se puede observar en el incremento significativo de programas de evaluación a nivel internacional, nacional y local, los cuales, se han sido puestos en marcha por los distintos órdenes de gobierno. Lo anterior ha traído consigo transformaciones en las estructuras administrativas de las organizaciones pedagógicas; las prácticas internas de las escuelas y la cultura socio-educativa de muchos países.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha uno de los programas más ambiciosos: la Evaluación Nacional del Logro Académico (Enlace), cuyo elemento más visible es la prueba objetiva. Enlace en muy poco tiempo se ha convertido en el mayor instrumento de evaluación de la educación básica, pues evalúa el rendimiento escolar de estudiantes de primaria, secundaria y preparatoria en todo el país. Además, es considerado por las autoridades educativas, una herramienta estratégica para la modernización del sistema escolar mexicano.

Junto con Enlace, otros programas de evaluación como PISA, Excale y Evedeps han impactado la vida de un gran número de agentes escolares; de tal manera que profesores y estudiantes se han convertido en participantes directos de la evaluación. Por lo tanto, conocer la percepción que ellos tienen sobre el fenómeno será lo que nos ocupe en este trabajo, pero antes, es necesario dimensionar los aspectos relacionados con el fenómeno: historia, organizaciones, influencias y debates, que es lo que trabajamos en este capítulo.

### **1.1 La evaluación educativa estandarizada**

La evaluación estandarizada es hoy por hoy una práctica común en muchos espacios escolares. Combina teoría, metodología y técnica que le permiten evaluar distintos tipos de objetos. Esta forma de evaluación tuvo sus orígenes en la segunda mitad del siglo XIX, en algunos países de Europa y en Estados Unidos, donde ahora existe toda una cultura de la evaluación (Andrés 2000, 25).

La evaluación estandarizada proviene de la psicología experimental y la estadística (Andrés 2000, 25), pero fue sino hasta principios del siglo XX cuando incursionó en el campo de la educación; donde las pruebas psicométricas se empezaron a usar como herramientas para la medición de redacción, ortografía y cálculo aritmético de los estudiantes (ídem, 25).

En sus inicios, la evaluación estandarizada fue una práctica que siguió la lógica de la administración científica y de la eficiencia social (De la Garza 2004, 809). Tal postura fue impulsada por colectivos de personas relacionadas con la educación o la administración educativa, quienes buscaban introducir nuevos modelos para el mejoramiento del sistema escolar.

Al paso del tiempo, estos grupos se convirtieron en organizaciones, instituciones o asociaciones consolidadas, con sólidas estructuras burocráticas; algunas de ellas de carácter internacional y con gran peso en el campo educativo. De tal forma, que han mantenido un papel determinante en el crecimiento del fenómeno evaluador, propagando la idea, de la evaluación educativa estandarizada como un instrumento viable para la mejora de la calidad en los sistemas escolares.

### **1.1.1 Organizaciones evaluadoras en el mundo**

Existen distintos tipos de organizaciones dedicadas a la evaluación en el mundo, entre las que se encuentran: organismos de cooperación internacional, asociaciones civiles, dependencias de gobierno, entre otras. Algunas se especializan en el campo educativo, teniendo como tarea principal, la evaluación de uno o varios tipos de objetos de estudio, tales como: la gestión educativa, el desempeño de los profesores, las condiciones laborales, etc. siendo el logro escolar, el más recurrido.

A continuación, se presenta una breve descripción de algunas de las organizaciones evaluadoras, relacionadas con la educación, más destacadas e influyentes en México y el mundo. Con esto se espera contribuir a dimensionar, de manera muy general, la magnitud del fenómeno evaluador.

-La Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA):

Una de las instancias más antiguas y de mayor tradición es la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA por sus siglas en inglés).

Tuvo su origen en 1958 a iniciativa de un grupo de especialistas en educación provenientes de distintos países, quienes acordaron su creación en una reunión llevada a cabo en las instalaciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); pero no fue hasta 1967 cuando adquirió personalidad legal.

Los fundadores de IEA vieron “el mundo como un laboratorio natural de educación, donde los diferentes sistemas escolares experimentan en forma diferente, para obtener resultados óptimos en la educación de su juventud (Pág. IEA). Con esta declaración puede suponerse, su afinidad con los modelos económicos basados en la racionalidad completa, al menos en sus orígenes.

Actualmente, la IEA se define como una organización de la comunidad científica internacional, independiente, sin fines de lucro y dedicada entre otras cosas a proporcionar puntos de referencia de alta calidad, que sirvan a los sistemas educativos para la elaboración de reformas. Es decir, ofrece herramientas comparativas que permitan observar distintas manifestaciones del desarrollo escolar.

La IEA lleva realizados 23 estudios a nivel internacional, mayormente sobre comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Además, agrupa a ministerios de educación, facultades universitarias e institutos de cooperación en la realización de estudios (Pág. IEA).

Aunque la IEA no tiene relación directa con las escuelas secundarias mexicanas, es importante mencionarla por su destacada contribución al desarrollo del fenómeno evaluador en el mundo.

-La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE):

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico es una organización de carácter internacional; creada en 1961, se autodefine como



comprometida con el mercado y la democracia. Hoy en día, la conforman 30 países, además, cuenta con áreas estratégicas de estudio y participación, entre las que destaca el espacio destinado al tema educativo. Tal como lo dice en su página, apoya la inversión \$en capital humano: “la OCDE estudia las políticas que tienen influencia en los incentivos para invertir en capital humano y en la eficacia de los suministros de servicios educativos” (Pág. OCDE).

La OCDE cuenta con el centro para la investigación y la innovación de la enseñanza (CERI), cuyo proyecto es crear indicadores de comparación internacionales en el campo educativo (Andrés 2000, 250). Bajo esta lógica, en 1997 se puso en marcha el programa PISA (Programme for International Student Assessment) como una evaluación de logro académico, enfocada en las competencias de estudiantes de quince años. Probablemente, este programa es uno de los instrumentos de evaluación que cubre mayor número de países en el mundo.

PISA inició su actividad en el año 2000 con todos los miembros y algunos asociados, su cobertura se incrementó al paso del tiempo, de tal forma que para el año del 2006 el total de países evaluados fue superior a sesenta (PISA 2006 en México, 7). PISA se aplica cada tres años y a la fecha, se ha mantenido durante cuatro períodos: 2000, 2003, 2006, 2009.

En el documento *PISA 2006 en México*, publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se explícita la intención de la OCDE de influir sobre las políticas educativas de los países evaluados, pues dice: “PISA busca orientar las políticas educativas y aportar elementos a quienes toman decisiones en los más altos niveles de dichos sistemas” (PISA 2006 en México, 7).

-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE):

A nivel de la región latinoamericana, se creó el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad Educativa, que es, según su propia definición, una red de

sistemas de evaluación de calidad. El LLECE está coordinado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la UNESCO.

El LLECE tiene como principal instrumento de evaluación, el Estudio Internacional de Progreso de Comprensión Lectora (PIRLS), enfocado en primarias. No obstante la orientación de su objeto de estudios, es importante aclarar, que fue incluido dentro de este apartado por su énfasis en la región latinoamericana.

-The Joint Committee on Standards Educational Evaluation:

El Joint Committe on Standars Evaluation traducido como el Comité Mixto de Normas para Evaluación Educativa fue creado en 1974. Es una organización estadounidense, conformada por 18 asociaciones evaluadoras. En sus antecedentes, se resaltan las aportaciones en el ámbito evaluador como haber proporcionado un lenguaje común y un marco conceptual a la comunidad de evaluadores, lo que permite la orientación de las evaluaciones como de los debates. Asimismo, se destacan las normas de: utilidad, viabilidad, idoneidad y exactitud (Sanders en la pág. joint commitee).

El Joint Commitee ha incluido, dentro de los grandes debates, los métodos cualitativos y la participación de los interesados en la evaluación (Sanders, en la pág. Joint commitee); - siendo esto último punto de gran interés para el presente trabajo—. De cualquier forma, el Comité Mixto se encuentra a la vanguardia de la evaluación mundial, no sólo por sus estándares, que dicho sea de paso son muy reconocidos, sino por la participación y producción de trabajos científicos en materia evaluadora.

La influencia de las organizaciones internacionales

Como se pudo ver, las organizaciones antes mencionadas tienen gran solidez y vigencia, tanto en su conformación como en sus aportaciones sobre el tema evaluador. Además de una marcada influencia sobre las estructuras burocráticas y culturales de muchos países, lo que puede ser observado en varios sentidos:

- En el crecimiento y consolidación de la evaluación dentro los sistemas escolares de varios países; prueba de ello, es la adopción favorable que las pruebas estandarizadas han tenido por muchos gobiernos, los cuales bajo el supuesto de la mejora de la educación, han incorporado los programas internacionales de evaluación dirigidos por este tipo de organizaciones.

- En la elaboración de trabajos teóricos y desarrollo de herramientas metodologías que ayuden a mejorar el campo evaluador. Estos aportes aumentan no sólo el acervo del marco evaluador, sino que además, contribuyen a la mejora de los procesos en la práctica evaluadora.

- En la contribución a la producción de grandes cantidades de información, generalmente, expresada en forma de indicadores que posibilitan comparar la situación entre distintas unidades. Al habilitar tal información en bancos de datos se permite observar los comportamientos estadísticos de los países.

- Por último y no menos importante, estas organizaciones sirven de marco de referencia para la creación de otras organizaciones similares. Marcan la pauta sobre el desarrollo del ámbito evaluador.

En resumen, la influencia de organizaciones evaluadoras internacionales es innegable. Emilia Ferrero en su artículo “La internacionalización de las evaluaciones de los aprendizajes en educación básica” describe como varias de estas organizaciones han facilitado tal impacto, incluso, puntualiza que el Banco Mundial y la Unesco emitieron la una declaración en Tailandia 1999 denominada “educación para todos”; y fue esta, el detonador para cambiar, por una parte, el enfoque tradicional basado en la enseñanza, al de los resultados (Ferreiro 2005, 37), y por otra, para impulsar acciones que garanticen como ella Ferreiro mismo lo llama “productos medibles” (Ibid, 38).

De lo anterior se puede decir, que la influencia de las organizaciones internacionales es cierta, prueba de ello, es que los sistemas escolares de muchos países se han sumado a las evaluaciones internacionales, sin embargo, también es cierto que detrás de esta política de “moda” hay un amplio historial de trabajo en materia evaluativa anterior al boom evaluador de los últimos años. De cualquier forma está dinámica internacional está teniendo impactos significativos en nuestro país.

### **1.1.2 Organizaciones evaluadoras en México**

La evaluación de la educación en México no es nueva, desde la década de los setenta el gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha contado con programas de evaluación de la educación básica (Pág. INEE). No obstante, en los últimos nueve años se ha enfatizado la evaluación de los aprendizajes como medio para la normalización de los procesos educativos y la mejora de calidad.

La evaluación es, ahora, una de las políticas educativas más destacadas y avaladas en distintos órdenes de gobierno. Esta condición se hace explícita en documentos como: planes, programas y decretos que en torno suyo se han emitido, donde se le considera una herramienta medular para el diagnóstico de las condiciones educativas.

Un efecto visible del impacto del fenómeno evaluador en el sistema educativo mexicano es la creación o fortalecimiento de organizaciones dedicadas a la evaluación, las cuales pueden ser tanto nacionales como estatales. A continuación tres organizaciones mexicanas dedicadas a evaluar el logro académico de los estudiantes de secundarias:

- El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE):

En el año 2002 se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) por decreto presidencial. El cual, se autodefine como un contribuyente a la mejora de la calidad de la educación, a través de evaluaciones integrales del sistema escolar mexicano

y de los factores que lo determinan. También, se asume como una instancia técnica, sólida, que aporta una visión objetiva e independiente de la situación escolar (Pág. INEE).

El INEE aplica las pruebas Excale, las cuales son pruebas que miden el logro académico. El INNE en su página lo define como: criteriosales, alineadas al curriculum y maticiales; los Excale son de carácter muestral y evalúan las siguientes materias: español, matemáticas, y ciencias o ciencias sociales (Pág INEE).

- La Dirección de Evaluación de Políticas de la Secretaría de Educación Pública:

La Dirección General de Evaluación de Políticas es una unidad administrativa de la Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas de la SEP. En el año 2005, la SEP implementó la prueba Enlace como una estrategia de evaluación de alcance nacional a través de ella.

La DGEP tiene como primer objetivo la evaluación de las políticas de la SEP, lo que conjuga con el objetivo de la prueba Enlace, cuyo propósito es conocer el nivel de logro académico en primaria y secundaria. En concreto, la DGEP es una instancia interna de la SEP que se ubica dentro de su organigrama y que ha tomado especial relevancia a partir del manejo del programa Enlace.

- Instituto Estatal de Evaluación Educativa (IEEES):

El gobierno de Sonora del sexenio comprendido 2003-2009 estableció la calidad de la de la educación, como un compromiso formal de su administración. Tal compromiso quedó declarado en el programa estatal de educación 2004 – 2009, donde se incluyó un apartado específico acerca de la evaluación, la cual, se entiende como: “una cultura que debe incorporarse en todo el quehacer educativo con la finalidad de informar y rendir cuentas a la sociedad sobre los logros alcanzados en el Sistema Educativo Estatal” (Programa estatal de educación 2004-2009. 2003, iii).

Bajo la misma lógica, en 2004 se creó el Instituto Estatal de Evaluación Educativa (IEEES), organismo independiente del estado de Sonora, el cual, encargado de ofrecer servicios de evaluación, pues por un lado crea y evalúa a las escuelas del estado de acuerdo con sus propios instrumentos y por otro sirve como facilitador y operador en la aplicación de otras evaluaciones, incluida Enlace.

De esta manera, se pudo ver, como las replicas o isomorfismos de las organizaciones evaluadoras internacionales han impactado la estructura organizacional del sector educativo de nuestro país; sin embargo, su condición aún es limitada, pues se tiene una amplia dependencia de organismos externos.

Lo que sí se puede afirmar es que las organizaciones antes presentadas, se encuentran aplicando sus evaluaciones con enfoque en los resultados. Hecho que se observa, claramente, en la prueba aplicada por la SEP, que, como su nombre lo indica, es: la Evaluación Nacional del Logro Académico de la Calidad Escolar, mejor conocida como Enlace.

## **1.2 Impacto cultural y posicionamientos en torno a la evaluación**

En México, las organizaciones evaluadoras se encuentran respaldadas por una normatividad que avala su accionar dentro del sistema escolar. El andamiaje legal que llevan consigo, desde su creación, es perfectamente operativo en la parte legal; empero, existe otra parte de la evaluación: su aspecto cultural, el cual requiere compaginar la práctica evaluadora con la cultura escolar.

El fenómeno evaluador se manifiesta, dentro de las escuelas, mediante pruebas estandarizadas. El uso de dichas pruebas ha cambiado las perspectivas de análisis en torno a la educación; estos exámenes son mucho más que solo instrumentos de medición, pues han impactado la estructura, la práctica y la cultura escolar del sistema educativo mexicano.

Las repercusiones culturales de la evaluación educativa son incipientes. Antonia Candela justifica la importancia del debate en torno al tema evaluador por la una pretensión existente de que dicha cultura impacte las prácticas de todos los niveles educativos (Candela, 2005, 45).

El crecimiento y las implicaciones de la evaluación educativa estandarizada en la cultura mexicana se extiende más allá de las aulas de la educación básica, y se manifiesta en formas muy diversas, por ejemplo: en el incremento en el mercado de productos relacionados con la educación como: publicaciones, congresos y cátedras (Andrés 2000, 34). De tal forma, que revistas especializadas como *La Revista Mexicana de Investigación Educativa* del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), y *Avance y Perspectiva* del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) le han dedicado ejemplares temáticos, asimismo, algunos centros educativos han abierto posgrados especializados en la evaluación.

## EL COLEGIO DE SONORA

Posicionamientos en torno a la evaluación educativa estandarizada

Como es bien sabido, la trayectoria de la evaluación en el ámbito educativo no ha sido una línea recta; de hecho, existe una complejidad profunda en el entramado de los marcos evaluadores, sus implicaciones prácticas y sus interpretaciones políticas. Sobre el tema, existen una serie de debates, argumentaciones y opiniones diferenciadas, las cuales son, en gran medida, representativas y dependientes del campo o sector desde el cual se originan.

En lo general, es sencillo identificar a los sectores promotores y críticos de práctica evaluadora. Las posturas en contra o a favor se puede observar fácilmente. Por ejemplo: mientras que en las organizaciones evaluadoras, los teóricos de la evaluación y las autoridades educativas sostienen que la que la evaluación estandarizada es una

herramienta estratégica para el mejoramiento de la calidad educativa, hay una contraparte compuesta por medios de comunicación, grupos políticos, académicos, etc. que cuestionan tal efectividad.

Sin embargo, en lo particular, la apreciación de las posturas grupales resulta un tanto más compleja, pues cada uno de los sectores presenta su propia agenda a debate y su propia polarización interna con argumentaciones diversas y nutridas. Por eso, ante tal complejidad y magnitud, a continuación, me limitaré sólo a mencionar, algunos posicionamientos destacados sobre el tema evaluador en algunos sectores relacionados.

- Los teóricos de la evaluación

Entre los teóricos de la evaluación existe un debate abierto en busca de las formas que permitan mejorar la práctica evaluadora, ellos enfocan sus argumentaciones a temas como modelos evaluativos, metodologías, objetos de estudio, etc.

Uno de los puntos más destacados en el debate histórico de los especialistas de la evaluación han sido los modelos evaluativos. En su libro *la evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Joan Mateo Andrés escribe un apartado denominado “eclosión de modelos evaluativos”, donde describe la proliferación de estos en la denominada tercera generación evaluativa – una de las cuatro etapas propuestas por Guba y Lincoln en *fourth generation evaluation*, para describir la historia de la evaluación –, además, explica el propósito sistematizador y orientador que los modelos evaluativos tuvieron durante dicho período y resalta su valor heurístico. (Andrés 2000, 30).

Según Andrés las aportaciones teóricas de Cronbach y Scriven influenciaron la una amplia variedad de modelos de evaluación (Andrés 2000, 30) entre los que se encuentran por un lado, modelos CIPP, CSE, UTO<sup>1</sup> y de análisis de sistemas son clasificados dentro del paradigma racional cuantitativo (Ibid, 30), y por otro modelos

---

<sup>1</sup> CIPP control, input, process, product. Stufflbeam y Egon Guba  
CSE California State Evaluation. Universidad de California por M.C. Alkin  
UTO unidades, tratamientos operaciones. Cronbach (Andrés 2000, 30)



con base en alternativas cualitativas, como el de “crítica artística” y la “evaluación iluminativa”<sup>2</sup> (Andrés 2000, 31). Además de los anteriores, Andrés describe otros tipos de modelo como el respondente o de “la figura”, el democrático<sup>3</sup> (Ibid, 31).

Como se pudo ver, las propuestas de modelos son muy variadas; a la fecha, persisten los debates sobre los cómo en las comunidades académicas, no obstante esto, Andrés reconoce en el CIPP creado por Daniel Stufflebeam y Egon Guba el más conocido y quizá utilizado (Andrés 2000, 30).

Aunado al debate de los modelos evaluativos se encuentra el referente a las metodologías, ambos marcados por una indivisible relación ontológica. El debate metodológico va mucho más allá del ámbito evaluador, de hecho, hay toda una tradición historia que respalda tanto a los métodos cualitativos como a los cuantitativos. Y aunque, en materia evaluadora las dos posturas tienen sus seguidores, hay quienes se declaran partidarios de la combinación de ambos (Sánchez 2005, 75) o quienes consideran que no es necesario escoger, pues se pueden utilizar conjuntamente, según las exigencias de la evaluación (Casanova 1998, 27).

Jaime Ricardo Valenzuela González en el libro *Evaluación de Instituciones Educativas* hace referencia a la forma más comúnmente utilizada, para categorizar a las metodologías cuantitativas y a las cualitativas; la cual se hizo con base en el tipo de datos que cada una maneja, de la primera se dice es la que trabaja datos numéricos, mientras, que la segunda utiliza el español como herramienta para describir una situación (Valenzuela 2006, 28). Esta clasificación, desde luego, no llega a representar ni mínimamente los paradigmas metodológicos, pero si muestra la visión más cotidiana de las evaluaciones cuantitativas y de las evaluaciones cualitativas.

---

<sup>2</sup> Orientado al consumidor de Scriven (Andrés 2000, 31)

Crítica artística de Elster (Andrés 2000, 32)

Iluminativo de M. Partell y D. Hamilton (ibid, 32)

<sup>3</sup> Respondente de R. E Stake (Andrés 2000, 33)

Democrático de B. McDonald (ibid, 33)

La delimitación de objetos de estudios es otro punto importante, continuamente expuesto por los especialistas. Aunque en las pruebas referidas a lo largo de este capítulo son destinadas a evaluar el logro escolar de los estudiantes, y son estos los objetos tradicionales de la evaluación (Rosales 1997, 30) existen otros aspectos educativos que, también, son propuestos como objetos de estudio: el profesor, los recursos didácticos, el sistema escolar, los centros educativos, los planes y programas de estudios, etc. Rosales va más allá y considera que la evaluación debe considerar a cada uno de los objetos “en su mutua interacción y no sólo en determinado momento” (Rosales 1997, 31).

Estos y otros muchos temas que se encuentran puestos sobre la mesa de expertos evaluadores, quienes constantemente aportan nuevos elementos a la discusión, convirtiéndose cada uno de ellos en una posibilidad de mejora para la práctica evaluadora.

#### - Los medios de comunicación

Los medios de comunicación por su parte, mantienen un interés sobre las noticias generadas al respecto, cubren las declaraciones de las autoridades educativas y le dan seguimiento a los acontecimientos. Conservan una línea informativa respecto de los procesos y los resultados, sin embargo, esta situación adquiere, en ocasiones, una postura sensacionalista y genera noticias que resaltan triunfos, mostrando al sistema educativo como campo de concursos con ganadores y vencidos.

Sin embargo, los medios también, generan corrientes de opinión que de alguna u otra forma promueven el interés ciudadano el tema, incluso, cuestionan la responsabilidad de los agentes involucrados.

#### - Los grupos académicos

En México, las críticas al modelo evaluador han venido mayormente de los académicos. En el X congreso de investigación educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Educación y la Universidad Veracruzana, se firmó un documento

denominado “la declaración de Veracruz, el cual declara una posición de rechazo por parte especialistas en educación ante la política educativa vigente. Ahí se manifestó la inconformidad por la utilización de las pruebas estandarizadas y sus usos (Diario digital, 2009).

Carlos Imaz Jahnke y Manuel Santos Trigo, investigadores del Cinvestav, especialistas en matemáticas, escribieron, recientemente, respecto del contenido de la prueba Enlace de sexto de primaria: “es evidente que la mayoría de las preguntas exhiben un uso inadecuado del lenguaje y contexto que no solamente resultan en enunciados confusos y sin sentido; sino que también pueden interpretarse de diversas maneras e incluir varias respuestas (Imaz y Santos en la Jornada, 2010)

- El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La postura que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación manifestó al firmar “La Alianza por la Calidad de la Educación” fue de participación conjunta con el gobierno federal, y por ende, a las evaluaciones (SNTE s.f., 23). Cabe aclarar que tal aceptación difiere de declarado por los profesores entrevistados, lo que hará explícito en capítulo 5.

EL COLEGIO  
DE SONORA  
BIBLIOTECA  
GERARDO CORNEJO MURRIETA

Hasta el momento se puede decir, que las organizaciones evaluadoras de la escuela secundaria, pese a sus variaciones, presentan características isomorfas por sus similitudes estructurales. Tal situación se explica con base en lo dicho por Hannan y Freeman quienes sostienen que pueden existir distintos tipos de organizaciones bajo una misma forma organizacional (Hannan 1989, 9). Esto explica porque al mismo tiempo que las organizaciones evaluadoras tienen como objetivo principal el evaluar el logro académico de los estudiantes de secundaria, sus formas de llevarlo a cabo suelen ser muy distintas.

En el caso de las organizaciones evaluadoras de secundaria en México, las diferencias más significativas dependen factores como: el alcance geográfico de sus programas evaluadores –internacional, nacional o local–; la posición que ocupan en la estructura organizacional; el enfoque de su objeto de estudio, es decir, dirige la evolución los centros escolares o en los individuos; la procedencia de sus recursos, pueden ser públicas o privadas; entre otros.

Mientras que las organizaciones evaluadoras internacionales se han caracterizado por su liderazgo e influencia sobre los distintos sistemas educativos, las organizaciones evaluadoras nacionales y locales han tendido a adoptar y adaptar solamente estos modelos.

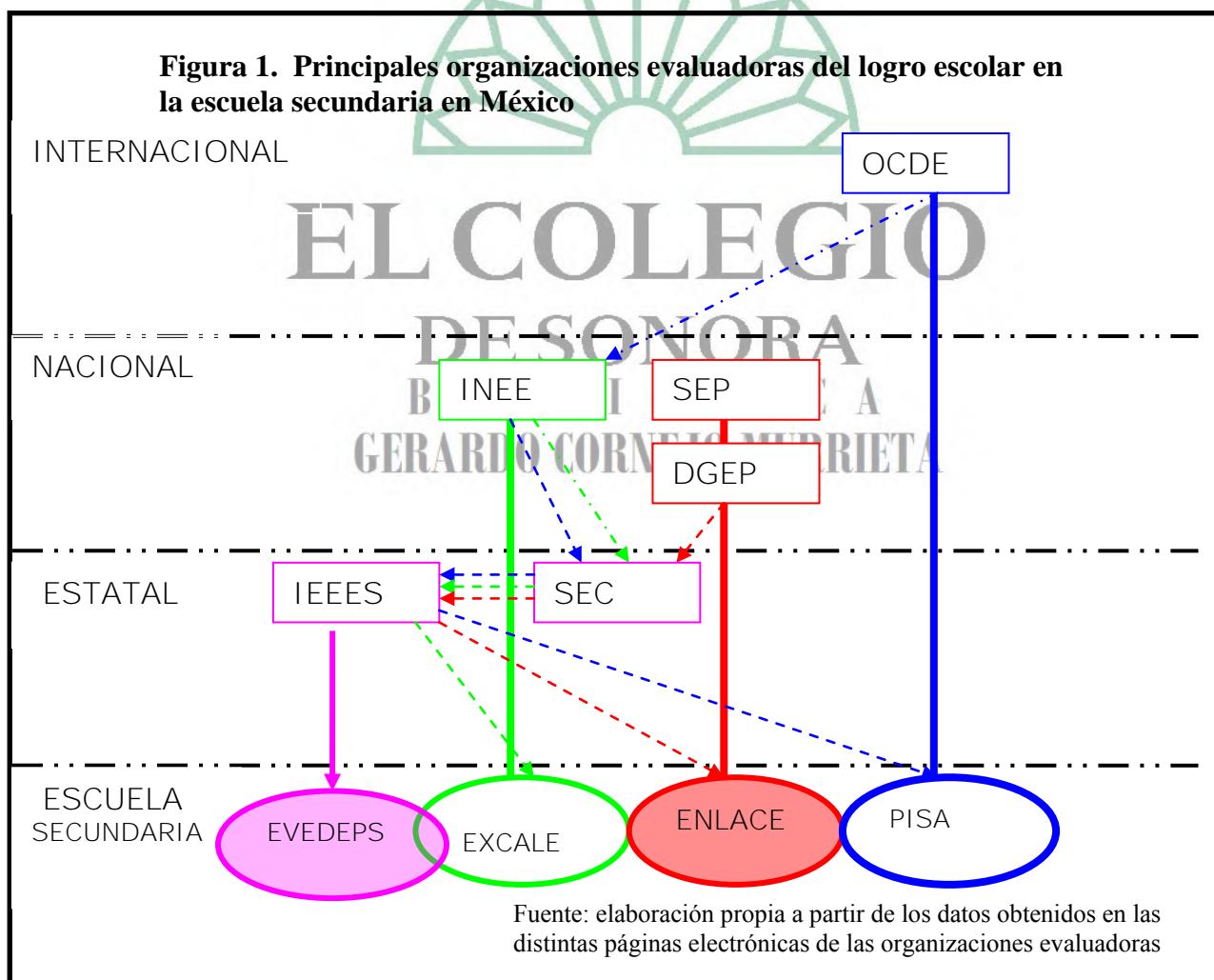
Por todo lo anterior, se puede afirmar que la evaluación educativa estandarizada es un fenómeno global, con una estructura organizacional poderosa – la cual ha ganado aceptación en muchos países (incluido México) – ; que sigue dejando huella en la estructuras educativas nacionales y locales.

Es importante destacar, que al menos cuatro (OCDE, INEE, IEEES, SEP), de las organizaciones evaluadoras antes mencionadas, operan directamente sobre las escuelas secundarias en México actualmente. Con base en la revisión de sus respectivos sitios web, elaboré el siguiente diagrama, el cual ubica a estas organizaciones según su

alcance espacial de sus programas (internacional, nacional o local), asimismo, muestra la unión de estas con sus respectivas pruebas: PISA, Excale, Evedeps y Enlace.

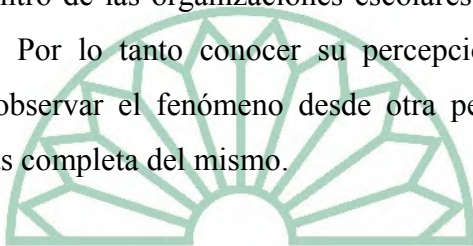
En el diagrama también se puede observar, las uniones operativas (representadas por la líneas punteadas) que muestran las trayectorias por las que pasan las evaluaciones desde su origen hasta su aplicación en la escuela secundaria. También, se puede observar un diseño diferenciado en óvalos que contienen el nombre evaluaciones, esto se debe a que mientras que los dos que están rellenos contienen a las pruebas de aplicación censal, los otros dos de sólo contorno son evaluaciones de tipo muestral.

Por último no está de más reiterar que la atención de este trabajo está enfocada en las percepciones sobre Enlace.



De la figura anterior, se puede inferir, que existen varias organizaciones dedicadas a la evaluación de la escuela secundaria al mismo tiempo; lo cual es reflejo de la existencia de un fenómeno evaluador sólido e influyente, mismo que ha impactado tanto a las políticas educativas, como a millones de personas que se les ha involucrado voluntaria o involuntariamente con algún tipo de evaluación.

Una vez descrito el panorama general de las organizaciones evaluadoras, y sin dejar de reconocer la importancia del estudio de estas y su influencia en la estructura del sistema educativo nacional; me inclino hacia la necesidad conocer el accionar de los agentes, quienes desde dentro de las organizaciones escolares, son parte estructurante del fenómeno evaluador. Por lo tanto conocer su percepción respecto la práctica evaluadora posibilitará observar el fenómeno desde otra perspectiva y servirá para lograr una comprensión más completa del mismo.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

## CAPÍTULO 2. ELEMENTOS QUE INCIDEN EN EL PROCESO DE PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN

En los últimos años, la Secretaría de Educación Pública ha puesto en marcha una serie de reformas y modificaciones dentro de su estructura organizativa; con especial énfasis en la política evaluativa; lo cual, ha servido de plataforma para la implementación de programas evaluadores de la educación básica.

En este sentido, surgió el programa Enlace, el cual, desde 2005 evalúa el logro escolar de una amplia población de estudiantes de educación básica, en cuyo perímetro de acción abarca la escuela secundaria. Con la implementación de Enlace, profesores, alumnos, directivos y otros agentes se han visto involucrados, automáticamente, en este proceso.

Identificar a los agentes relacionados con el proceso evaluador dentro la organización educativa es una facilidad que nos ofrece el marco organizacional, pues mediante esquemas y metáforas se puede observar la posición de los mismos, y su relación con respecto a la estructura educativa.

Conocer las percepciones de los agentes sobre el proceso evaluador, es un inicio en la comprensión de un punto medular en el tema: la evaluación está mediada por las relaciones multilaterales que se dan entre las organizaciones evaluadoras y los agentes escolares y sociales. Es decir, se parte del supuesto: que al igual que las prácticas de los agentes escolares son impactadas por los programas de evaluación, las percepciones de ellos influyen en sus comportamientos, lo que a su vez incide en el proceso y los resultados de dicho programa.

Por lo tanto, de inicio es importante conocer quiénes son estos agentes y dónde se encuentran; reconociendo de antemano que pueden ser individuales o colectivos. Una división simple es ubicarlos de la siguiente forma: agentes escolares primarios: profesores y estudiantes (núcleo operativo y clientes); agentes escolares secundarios:

directivos, sindicato, padres de familia, otros; y agentes sociales: medios de comunicación, otros miembros de la comunidad.

No obstante sus diferencias, todos ellos perciben el fenómeno y adoptan un posicionamiento y actúan en consecuencia. “Los protagonistas de la evaluación tienen las claves del proceso... pueden plantear cuestiones relativas al proceso, al rigor de la aplicación de los métodos y de la utilización de los datos y, también, sobre los aprendizajes realizados” (Santos et al 2004, 923). Esta cita describe en forma clara la importancia de observar el fenómeno evaluador desde las percepciones de los agentes involucrados; destaca el valor de las experiencias de los protagonistas; resume, con gran habilidad la riqueza de información y la capacidad de los agentes escolares para describir y cuestionar el proceso evaluador.

Es oportuno recordar que el objetivo principal de este estudio es comprender las percepciones de los profesores y estudiantes de secundaria sobre la prueba Enlace. Por lo tanto, este capítulo está destinado a ubicar a los agentes escolares dentro de la organización. Describir la posición y características de los involucrados con base en elementos del marco analítico organizacional contribuirá a para clarificar la relación entre evaluadores y evaluados.

## **2.1 La Secretaría de Educación Pública como organización educativa**

El Sistema Educativo Mexicano es el campo espacial donde se desarrolla el fenómeno evaluador; este incluye a las personas, instituciones, planes, etc. (Ley General de Educación, Art. 10.) Dentro de este se encuentra la Secretaría de Educación Pública (SEP), que es la organización destinada a la administración de la educación formal en México.

La SEP soporta su función en la legislación vigente del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se estipula que todo individuo tiene derecho a recibir educación; la obligatoriedad de la educación secundaria;



y en la Ley General de Educación, donde se especifica, detalladamente, su reglamentación.

Como tal, la SEP se formalizó por un decreto emitido en el año de 1921, bajo el mandato del presidente Álvaro Obregón (Pág. Sep); empero, la institución educativa mexicana tuvo su origen mucho tiempo antes. Con el paso del tiempo, su la estructura administrativa creció, tanto, que para el ciclo escolar 2007- 2008 se atendió, solo en secundaria, a una población de 6'116,274 de estudiantes, y con una planta laboral de 364,723 profesores, distribuidos en 33,697 escuelas en todo el país (Inegi 2008).

Su condición de organización nacional y su crecimiento en la prestación de sus servicios trajo consigo la complejización de sus funciones, lo que aunado a los factores de contingencia global y alternancia gubernamental, ha desembocado en una serie de ajustes en su administración.

La política evaluadora fue emprendida en consecuencia a lo antes descrito, la cual se apoya en los paradigmas de gestión eficiente, rendimiento de cuentas y transparencia. Así es cómo estos elementos están presentes en el nuevo discurso de la SEP, que incluye el de proveer de servicios educativos con cobertura y calidad a los mexicanos (Pág. Sep).

Para facilitar la comprensión del fenómeno evaluador en el ámbito educativo, se requiere conocer a sus protagonistas, a los agentes escolares. Para esto, resulta muy útil la clasificación que hizo Mitzberg, el cual divide la organización en cinco partes fundamentales: núcleo de operaciones, ápice estratégico, tecno-estructura, línea media y staff de apoyo (Mitzberg 1995, 45). Bajo esta lógica, los profesores serían la parte operativa (núcleo de operaciones) y los estudiantes, los clientes.

La división propuesta por Mitzberg posibilita ubicar la posición de los agentes escolares dentro de la estructura organizacional. De tal manera que los profesores, de acuerdo a estas categorías, se encuentran en el llamado núcleo de operaciones, mientras que la dependencia encargada de la evaluación, forma parte de la tecno-estructura.

La debilidad en esta propuesta es que no incluye la parte más esencial del sistema educativo: los alumnos; a quienes Mitzberg llama clientes. Sin embargo, a través del modelo podemos inferir su ubicación debido a relación directa con los operarios.

Más allá del anterior clasificación la SEP, como organización, tiene sus unidades básicas llamadas centros escolares o escuelas, que son los espacios donde se desarrolla su actividad principal: el proceso enseñanza- aprendizaje. Ahí se ubican la mayoría de sus miembros, los cuales son al mismo tiempo, los más cercanos a la evaluación: profesores y estudiantes.

Una de las ventajas de la teoría de las organizaciones es que permite estudiar a las escuelas en su forma individual también. De hecho, los modelos basados en el centro escolar han ganado éxito y aceptación, este precepto, Seijas dice: “Las escuelas pueden considerarse como organizaciones con características propias, que pueden condicionar la consecución de los objetivos fijados por ellos mismos” (Seijas 2004, 37).

Una vez descrito el campo espacial donde se ubica la evaluación, pasamos al aspecto central de este capítulo: hacer una breve descripción de los elementos que inciden en el proceso de percepción de Enlace.

### **2.1.1 Agentes escolares (los que perciben). Características de profesores, estudiantes y otros agentes involucrados con la evaluación.**

Dentro y fuera de la organización escolar existen varios agentes relacionados e interactuando constantemente entre sí. Directivos, administrativos, docentes, alumnos, padres de familia etc., que forman parte del complejo tejido relacionado con el ámbito educativo. Desde su ámbito participan de modo constante en las distintas dinámicas escolares, entre ellas la evaluación.

Las percepciones que agentes escolares tienen sobre los programas de evaluación resultan relevantes para el análisis y comprensión del fenómeno evaluado, porque están asociadas al comportamiento organizacional. Su importancia radica en que inciden en la construcción de la cultura organizacional; así, el comportamiento ante proceso evaluador genera una forma de cultura que trasciende la organización e impacta a la sociedad: la cultura evaluativa. Algunas implicaciones requeridas en dicho proceso se ponen de manifiesto en el siguiente texto de Joan Mateo Andrés:

“Siendo también la evaluación un proceso generador de cultura evaluativa que implica ofrecer visiones y análisis no simplificados de las realidades educativas, interpretar la información desde todos los puntos de vista de los agentes implicados, establecer diálogos en profundidad con las partes, ejercer una acción crítica, buscar el consenso, diseñar alternativas de acción, tomar decisiones y establecer compromisos” (Andrés 2000, 13)

Bajo esta lógica, los puntos de vista de los agentes influyen en las prácticas organizacionales y viceversa; es decir, existe una relación dialéctica y estructurante en la construcción del comportamiento organizacional. En esta compleja trama, los fines organizacionales (objetivos de la SEP) y la acción de los profesores y estudiantes se ven envueltos en un espacio de encuentros y desencuentros, donde los avances y retrocesos de esta relación afectan de alguna manera los resultados del programa Enlace.

De ahí que sea importante saber de qué estamos hablando, quiénes son estos agentes escolares y conocer algunas de sus características básicas. A continuación, una breve aproximación hacia algunos puntos ilustrativos encontrados en la literatura y hacia algunas experiencias relatadas por ellos mismos.

#### **- Los profesores de secundaria**

Las descripciones que existen en torno al perfil docente son variadas, comprenden aspectos relacionados con: su formación, su desempeño profesional, características de su rol social, incluso, mitos construidos dentro y fuera de la organización.

Desde el punto de vista organizacional, y apegados al esquema de Mitzberg, los profesores se ubican dentro del núcleo de operaciones de burocracia profesional, esto es una organización con operarios especializados. Dícese del tipo de organización que contrata a su personal con un tipo específico de habilidad y adoctrinamiento, lo que permite a la organización delegar un control amplio sobre su trabajo (Mitzberg 1995, 392).

Este tipo de burocracia, también se caracteriza por su relación estrecha con su clientela y por trabajar con relativa independencia de los demás operarios (Mitzberg 1995, 392). Así pues, los profesores se relacionan con sus estudiantes más cercanamente que con el resto de profesores, directivos o administrativos. Esto implica trabajo al interior del aula, situación que en ocasiones se puede hacer que se considere que el “trabajo del docente tiene componentes de individualidad y de relativo aislamiento (Sandoval 2000, 151)

La forma más simple de describir a los profesores de secundaria es mediante su perfil profesional, de lo cual se puede decir: que son en su mayoría profesionista en pedagogía o docencia, especializados en una área del conocimiento (español, matemáticas, ciencias, etc.); empero, esto no siempre es así, existen también otros, con carreras afines que se desempeñan como profesores de secundaria. Sandoval describe a los docentes de secundaria como heterogéneos, quienes se encuentran divididos en cuatro grandes grupos: los maestros de materias académicas, los de actividades de desarrollo, el personal de apoyo y directivos (Sandoval 2000, 134).

Sin embargo, existe una serie de ángulos, desde las cuales, considerar a los docentes, algunos relacionados con su condición de figura histórica, incluso mitos. Una forma común de ver a los profesores es como un sector con fuerte identidad profesional estable y asegurada, aunque esta noción ha cambiado gradualmente (Dubet et al 1998, 160), debido al impacto de las reformas, que inspiradas en la lógica del mercado, se han

establecido en distintos sectores educativos, y que abarcan, tanto condiciones laborales como prácticas profesionales.

Giroux considera que son tiempos políticamente desfavorables para el docente, (Giroux en UPN 1994, 37), donde se desestima su trabajo, reduciéndolo a la llamada “proletarización del trabajo del profesor”, o a “técnicos especializados dentro de la burocracia escolar (Giroux en UPN 1994, 38). Tiempos donde la labor docente es considerada un objeto de evaluación, lo que hace que su rol profesional se encuentre, constantemente, cuestionado.

Se puede decir, que la profesión docente se encuentra en proceso de cambio que incluye: las condiciones laborales, caracterizadas por fusiones diversas y carga laboral amplia; las brechas tecnológicas; cuestionamiento social; entre otras, lo que impacta la composición interna de la profesión misma.

En este sentido, a continuación se describen algunas condiciones inferidas a partir de las declaraciones de los docentes, las cuales, influyen en la cultura laboral de la organización escolar. Con esto se pretende contextualizar lo anteriormente, de tal manera que permita conocer algunas condiciones organizacionales que pueden influir en la percepción docente.

- Ingreso a la organización

Durante la investigación muchos profesores reportaron haber tenido un vínculo previo con la organización, generalmente de tipo familiar. La conexión de algún miembro de la familia con la organización educativa es quizá uno de los factores más motivadores e influyentes en la aspiración de ingreso a la misma. Tradicionalmente, muchos profesores vienen de familias de maestros: *“pues mira, yo dependo de familia de maestros, mi mamá era maestra, mis tíos maestros, tías maestras, mi hermano*

maestro. Este... desde que yo estuve en la preparatoria me gustó, lo del magisterio" (t .22)<sup>4</sup>.

Esta situación ha venido cambiando con la modernización de la organización escolar; la reciente estandarización en los procesos de ingreso ha propiciado nuevas formas de acceso a la organización, como los exámenes. De tal manera que algunos profesores jóvenes pueden describir su ingreso en otros términos: "pues, quedé en el examen, nos dieron los resultados como en agosto, y ponle que a las dos, tres semanas ya nos ubicaron en las escuelas, ellos nos dieron las opciones y nosotros elegimos cuales" (e. 3).

Sin embargo, el cambio es lento, a la fecha siguen existiendo las conexiones entre las redes familiares y la organización. De tal forma, dicha relación incide en la transmisión e incorporación de valores de la organización a sus miembros, incluso antes de su ingreso; lo anterior implica que desde un inicio la mayoría de los profesores tengan información sobre los valores, las prácticas y las reglas organizacionales.

- Estabilidad espacial y de funciones

El profesor de secundaria pasa por distintas etapas de adaptación antes de llegar a su consolidación en el puesto docente; la mayoría de ellos sólo logran la estabilidad con el paso del tiempo, tanto en aspecto administrativo como en el pedagógico. Un ejemplo ilustrativo de esta situación es la experiencia de un profesor de matemáticas, quien describe su camino a la estabilidad laboral de la siguiente manera: "primero me inicié como contralor en la escuela secundaria técnica de Topahue, una vez ahí duré 3 años y medio, luego me vine aquí a Hermosillo a una escuela técnica, de ahí me ofrecieron horas de mecánica. Como no tenía el perfil para seguir avanzando en lo que podía yo,

---

<sup>4</sup> Las declaraciones docentes, frecuentemente, se encuentran acompañadas de paréntesis, los cuales contienen una letra y un número, la letra corresponde al tipo de asignatura que imparte el profesor y el número al total de año de servicio docente. Por lo tanto, en lo sucesivo se utilizará el siguiente código para hacer mención de las asignaturas: e= español; m= matemáticas; c= ciencias y t= todas las materias.

*que era matemáticas, que era lo que más me daban, me dijeron que tenía que estudiar la normal en matemáticas, y así fue, fui brincando pasitos, fui dando pasitos, hasta que llegue a tiempo completo en matemáticas” (m. 20).*

Como se aprecia en el testimonio del profesor, en su trayectoria existieron cambios de centro laboral, de domicilio, incluso hubo un ajuste en sus estudios profesionales, motivado por la expectativa de incremento de horas laborales. Además, existieron cambios en el aspecto académico: *“antes tenía matemáticas, física elemental, introducción a la física y química, mecánica automotriz, contabilidad, tenía cinco materias en dos escuela, hasta que me fui quedando aquí, y así me fui dejando las demás materias y me fui quedando en las que me especialicé, que fue matemáticas” (m. 20).*

La serie de movimientos que muchos profesores experimentan antes de obtener su estabilidad laboral, provocan que cada trayectoria docente sea única. Sin embargo, la interacción experimentada dentro del ambiente organizacional durante ese periodo, facilita que el agente escolar asimile, en forma gradual, muchos de los valores, rutinas y aprendizajes propios de dicha organización.

- Permanencia en el puesto

Debido al tipo de contratación de los docentes (plazas base), muchos profesores pasan gran parte de su vida dentro de la organización, ya que una vez obtenida la consolidación en el puesto docente, la mayoría de ellos mantienen muy poca rotación, y fortalecen así su experiencia laboral, su integración al sistema y su capacidad de resistencia a los factores de contingencia.

El estatus de “casi permanente” que lleva implícito el puesto docente y que la mayoría logran, les da la posibilidad de conocer el proceso enseñanza-aprendizaje a fondo, formarse una opinión de la política educativa y actuar en consecuencia.

En resumen, los lazos previos con la organización, el periodo de consolidación y el estatus de casi permanente en el puesto son elementos importantes que repercuten en la formación de cultura organizacional y en la formación del perfil profesional del docente de secundaria; desde luego, hay que aclarar que no son los únicos, ni quizás los más importantes, pero sí los que se evidenciaron en el trabajo de campo; y, sobre todo, son condiciones contextuales que pueden llegar, de cierta forma, a influir sobre sus percepciones.

Cabe mencionar que desde años setentas ha existido una corriente que ha venido desarrollando investigación enfocada en los procesos mentales, las cuales, incluían desde luego, la percepción, juicio y decisiones (Rosales 1997, 31). La percepción docente es un elemento importante en la construcción y operación del proceso educativo. Retomar este enfoque a lo largo del trabajo será de gran utilidad para el conocimiento del fenómeno evaluador en la escuela secundaria.

#### **- Los estudiantes de secundaria**

Escuela secundaria: adaptación y rebeldía

La escuela secundaria representa un periodo corto en la vida de muchos estudiantes. Es un espacio de tiempo significativo, para muchos de ellos, por ser de transición. Esta etapa es compleja, pues coincide con la experimentación de una serie de cambios biológicos y sociales, entre estos, la forma de relacionarse con la institución educativa. Pasar de la escuela primaria a la secundaria implica adaptarse a un formato distinto de enseñanza con nuevas prácticas escolares.

La característica más descriptiva de los alumnos de secundaria encuestados, es su condición de adolescente la cual, implica de entrada una condición física y un rol social, que en ambos casos se asocia con la búsqueda de la construcción de la identidad.



La adolescencia es, frecuentemente identificada, como “el proceso de transformación física es puesto en marcha por una serie de mecanismos hormonales que desencadenan un largo proceso de cambios que... presenta un patrón diferencial para chicos y chicas” (Palacios 1995, 301). Esto es cierto, sin embargo, estos cambios tienen implicaciones más allá de las diferencias de género.

La adolescencia trae consigo, también, cambios en la forma de razonar, se dice que en esta etapa el individuo “poco a poco vive una necesidad de ser “él mismo”, necesita afirmarse, hacerse notar, ser diferente, comprobar y demostrar que tiene un identidad y que los otros se han de percatar de ello” (Bastida y Gimeno 2003, 24). Es en la secundaria, cuando el estudiante se vuelve más crítico del entorno y actúa en consecuencia.

Desde las organizaciones, y según el modelo usado por Mitzberg, los estudiantes de secundaria son considerados los clientes de la organización escolar, es decir, son los principales usuarios de mismo, esto incluye desde luego, al programa evaluador como parte del servicio. Cabe aclarar, que no comparto esta clasificación, pues considero que los alumnos son más bien derechohabientes del sector educativo, dado su obligatoriedad en la ley.

Sin embargo, pese ser los estudiantes considerados el eje central de la organización (Nevo 1997, 23), opinión compartida por los distintos ámbitos de decisión, donde se le considera los sujetos centrales del esfuerzo educativo (Sandoval 2002, 212), cuya vida escolar se justifica a partir de y para el desarrollo educativo del estudiante, esto contrasta con la realidad sector escolar, donde al estudiante se les confiere un papel subordinado (Ídem 2002, 212).

Todo lo anterior junto repercute en el comportamiento escolar de estudiante. Donde la adaptación a los nuevos ambientes, reglas y roles lleva a los alumnos a adoptar distintas posturas hacia la organización escolar y su normatividad; que se manifiestan en

expresiones de cooperación, rebeldía o indiferencia hacia la vida institucional y hacia sus demandas.

Las pruebas estandarizadas forman parte de las demandas escolares que el estudiante debe atender, por eso, para conocer sus percepciones al respecto, resulta necesario mencionar algunos elementos de las dos dimensiones más significativas de sus vidas: el contexto escolar y familiar. A pesar que dichos temas no fueron tratados a fondo, los datos obtenidos en las encuestas (anexo 2) pueden servir de referencia para comprender aspectos básicos de la vida estudiantil, vistos desde la óptica de sus propios protagonistas.

- Contexto escolar

La escuela secundaria representa para la mayoría de los estudiantes encuestados un lugar agradable, un espacio de convivencia con sus amigos, donde en ciertas ocasiones, se sienten más a gusto que en su propia casa, según su propia expresión: *“en la escuela, porque convivo y llevo una buena comunicación con todos”*; *“en la escuela porque me la paso bien chido”*; *“que tengo muchos compañeros y sacamos curas”*.

La escuela es percibida como un espacio de oportunidad y desarrollo personal, tanto, que el total de estudiantes manifestó su deseo de seguir estudiando al terminar su educación secundaria: *“sí, porque es muy duro buscar trabajo esto días, y me iba a servir de mucho seguir estudiando”*. Lamentablemente, tal expectativa no coincide con la realidad hermosillense, que revela la existencia de un alto número de interrupción en los estudios entre los niveles de secundaria y preparatoria.

Sin embargo, los estudiantes también se describieron elementos escolares problemáticos, entre ellos algunas reglas y responsabilidades: *“que no dejan traer converse, blusas de color, aretes, etc.”*; diferencias con los profesores: *“me gusta todo de la escuela menos los maestros enojones”*; u otros conflictos o situaciones que les

*incomodan: "que la rayan muchos"; que no hagan caso a los maestros: "que lleven cigarros", "pues que hace calor en los salones".*

En general, el contexto escolar es descrito por los estudiantes como un espacio agradable, en el cual se sienten cómodos y en el que les gustaría permanecer. Es identificado como un lugar conocido, de convivencia, oportunidad, y conflicto.

#### - Contexto familiar

Respecto al tema familiar, los estudiantes describieron distintos tipos de escenarios: algunos de ellos destacaron la buena comunicación que existe en sus casas: *"muy integrada, porque todos nos comprendemos"; otros, en cambio, hicieron alusión a los conflictos que dentro de sus familias se presentan: "se llevan bien o se enojan y yo me siento muy mal". Pese a las diferencias, en ambos casos se pudo observar lo sensible y emotivo del tema para los adolescentes.*

En este sentido, la opinión de los padres respecto del valor de la educación refuerza en el estudiante la idea de la que la escuela es algo positivo. Así pues, ellos describen la forma en que los padres tratan de motivarlos: *"que eche muchas ganas"; "que soy buena estudiante"; "es importante porque no quieren que batalle como ellos están batallando"; "es un orgullo para mí y para mi familia"; "es muy importante para ellos, ya que es un sueño verme con mis estudios terminados"; "sí, es mucha, porque ellos no terminaron los estudios y quieren una mejor vida para mí y mis hermanos".*

El valor social de la educación quedó implícito en las respuestas a nivel general, pues en ellas se observa cómo los padres visualizan la educación como un medio de superación, de orgullo, y de oportunidad para sus hijos; además se vislumbran los deseos o aspiraciones que muchos de ellos no pudieron cumplir.

En resumen, el estudiante de secundaria es un adolescente desarrollándose dentro de un sistema escolar, cuya acción está supeditada a la estructura institucional y expectativas sociales y familiares sobre sí, sin embargo, también es un agente en búsqueda de identidad, con opinión propia, capaz de tomar decisiones y de actuar acorde.

#### - Otros agentes

Dentro y fuera de la organización escolar participan otras personas además de los profesores y estudiantes interesados en la evaluación, estos grupos o individuos varían de acuerdo con su rol en el sistema educativo o social. Por lo tanto, podemos encontrar una diversidad de personas, grupos u organizaciones relacionadas con el ámbito educativo y con la evaluación, por ejemplo:

- a) Personal de la escuela como: autoridades, administrativos, auxiliares y personal de apoyo.
- b) Asociaciones: de padres de familia, grupos sindicales.
- c) Medios de comunicación.
- d) La sociedad en general.

Todos ellos, junto con los profesores y estudiantes, se convierten en las audiencias o audiencias interesadas, que es otra forma de llamarlos, pues se considera que este nombre es más amplio que la clasificación de “clientes” que es restrictiva (Nevo 1997, 38) del proceso evaluador, y además son agentes expectantes y perceptivos de la evaluación.

Los *stakeholders* o audiencias “son cualquier grupo dentro o fuera de una organización que están interesados en su desempeño” (Daft 1998,41). Este interés es diferenciado, lo que hace que sus puntos de vista respecto a la eficacia organizacional obedezcan a criterios diferentes. (Ídem, 41). Es decir, la visión de los docentes respecto de la evaluación suele ser distinta a la de los medios de comunicación por ejemplo.

### **2.1.2 Proceso Enlace (el objeto de la percepción)**

Considerar la evaluación más allá de la prueba, implica identificar todo el proceso evaluador como el objeto a percibir. Dicho razonamiento se encuentra inmerso en los estudios de la psicología organizacional (Robbins 2001, 10). De tal forma que el objeto no sólo se refiere a la forma física, sino a todo el proceso que se sigue y que es percibido por el agente.

En el primer acercamiento a la evaluación dentro de la escuela secundaria se encontró que existe una primera diferenciación en la práctica evaluadora: existe una evaluación oficial o interna y la evaluación estandarizada o externa. De ahí que antes de hacer una descripción de nuestro objeto de estudio, quisiera exponer algunas entre ambos tipos.

#### **- Las evaluaciones oficiales o evaluación interna**

Tradicionalmente, la evaluación es una práctica interna de las escuelas. En secundaria, consiste en asignar un valor en una escala del 5 al 10, el 5 corresponde a reprobación de la materia y el 10 al valor máximo. Dicha calificación es asignada por los profesores y va de acuerdo al nivel de desempeño del alumno a lo largo del ciclo evaluado. De tal forma que al concluir el año escolar, los resultados de las materias cursadas por el alumno se asientan en la boleta de calificaciones. Al final de los tres grados, se le otorga al estudiante un certificado que lo acredita como graduado en secundaria. A este tipo de evaluación se le llama evaluaciones oficiales.

Las evaluaciones internas son avaladas por las autoridades escolares y sirven para cualquier trámite legal como acreditación de grado, para un traslado nacional o internacional. Son, además, la forma más cercana que tienen los padres de familia de conocer los avances de sus hijos. Se consideran de alto impacto por su nivel de

trascendencia, esto implica que los estudiantes pueden reprobado o aprobar, además con dichas calificaciones se va haciendo su currículum escolar.

La evaluación por escrito o el examen, frecuentemente, forma parte importante en el resultado final de las evaluaciones: “el profesor se ve a veces obligado a evaluar a sus alumnos mediante pruebas más o menos “objetivas”, aunque no es lo único que cuenta a la hora de calificarlos, también existen otros rasgos que complementan la evaluación final (trabajos, tareas, participaciones, etc.), se usan incluso, mecanismos de compensación no siempre fáciles de explicar (a un alumno se le clasifica más para animarle; a otro se le califica con rigor para obligarle a superarse, etc.)” (Rosales 1997, 14).

- La evaluación estandarizada o evaluación externa

El desarrollo de la evaluación estandarizada a nivel general se explicó más detalladamente en el primer capítulo. Ahora bien, este apartado se refiere, básicamente, a la evaluación estandarizada en la escuela secundaria.

La evaluación educativa estandarizada dentro de la escuela secundaria recibe varios nombres: evaluación externa, pruebas objetivas, etc., debido a que procede de organismos externos al centro escolar. Estas evaluaciones son consideradas de bajo impacto, pues no influyen de manera alguna en el currículum escolar del estudiante, es decir que no afectan de forma cuantitativa en la boleta o el certificado. Empero, el impacto que tienen en la vida del estudiante no está del todo claro aún. A este tipo de evaluación corresponde la prueba Enlace.

David Nevo considera la importancia de la existencia y combinación de ambos tipos de evaluación, principalmente, por las características que cada una de ellas presenta, la primera suele ser más subjetiva y sesgada, mientras que la segunda se puede ser considerada como una amenaza, lo que puede generar comportamientos adversos. (Nevo 1997, 14).

- La prueba Enlace:

Enlace es un programa de evaluación, puesto en marcha por la Dirección General de Evaluación de Políticas (Dgeps) de la SEP, dependencia encargada de supervisar la política evaluadora a partir del 2005. La creación de Enlace tiene como objetivo principal contribuir a la mejora de la calidad de la educación mediante la generación de información pertinente y oportuna accesible a todos los sectores sociales, misma que sirva para identificar “fortalezas y áreas de oportunidad para cada quien, en su ámbito de responsabilidad realice acciones para contribuir a mejorar el desempeño académico” de los estudiantes. (Lujambio 2010, pág. Dgeps).

Dicho de otra manera “ENLACE es una prueba que tiene como busca proporcionar información respecto del nivel de dominio de los estudiantes sobre los contenidos de las asignaturas de Español, Matemáticas y Ciencias. (Pág. Enlace 2009, 5). Y como nombre lo indica es una evaluación destinada al logro académico de los estudiantes de educación básica, lo que se lleva a cabo mediante la aplicación de un cuestionario. A continuación, se desglosan algunos elementos característicos del programa que servirán como base para el análisis del mismo.

1.- La prueba Enlace es un instrumento de evaluación de los aprendizajes, es decir, tal como lo describe Valenzuela, “es un tipo de evaluación en el que se determina el grado en el que los alumnos han alcanzado ciertos objetivos de aprendizaje” (Valenzuela 2006, 16).

2.- La prueba Enlace, corresponde al parte del tipo de evaluaciones dirigidas a evaluar los resultados, no a procesos. Enlace un tipo de *evaluación sumaria*, la que dirigida al estudio de los resultados o el logro escolar casi al final del grado, contrario a la *evaluación formativa* que es “una estimación de la realización de la enseñanza y que

contiene en sí el importante valor de poder servir para su perfeccionamiento al facilitar la toma de decisiones” (M. Sriven en Rosales 1997, 22)

3.- Es una evaluación individual, sin embargo, con ayuda de los métodos estadísticos se puede observar el comportamiento de un grupo, escuela, población, estado o del todo el país.

4.- Según sus características físicas, la prueba Enlace es un cuadernillo cuyo formato en blanco y negro, contiene una serie de preguntas conocidas como opción múltiple o respuesta al ítem. El cual, viene acompañado por una hoja de respuestas, donde cada número de pregunta tiene cuatro óvalos como posibles respuestas, siendo esta parte de la evaluación, la que será revisada por un lector óptico.

Su contenido es acorde a los planes de estudio, por lo tanto varía de acuerdo al grado escolar y las materias evaluadas, las que cambian dependiendo del ciclo de evaluación, es decir, mientras que en 2008 se evaluaron español, matemáticas y ciencias en 2009, ciencias fue cambiada por formación cívica y ética.

Como ejemplo, para ilustrar, se puede decir que el cuadernillo de tercer grado de secundaria utilizado en el 2009, tuvo un total de 182 preguntas distribuidas de la siguiente forma: 70 de español, 62 de matemáticas y 50 de cívica y ética, distribuidas en 63 páginas. Además, se puede observar el anexo 3, donde se muestra una fotografía del formato.

### **2.1.3 El centro escolar (el contexto)**

La educación según la definición del diccionario del Ciencias de la Educación es “una función real y necesaria de la sociedad humana, mediante la cual se trata de desarrollar la vida del hombre y de introducirlo en el mundo social y cultural, apelando a su propia actividad” (L. Luzuriaga en Diccionario de Ciencias de la Educación 1995,



476). Todos los países buscan formas o tipos ideales de organización que les permitan facilitar este cometido.

La organización educativa se divide en niveles educativos. La secundaria forma parte del nivel básico, y junto con primaria y preescolar es considerada obligatoria por la Carta Magna. Sin embargo, la secundaria va más allá de su ubicación en la estructura institucional, es una forma de específica de organización. Según la visión de Etelvina Sandoval es: “un espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes, es un espacio donde se generan los procesos de confrontación, acomodo o apropiación que se dan en el marco de ciertos límites institucionales y escolares y en la interacción de los sujetos” (Sandoval 2000, 24). Es en este sentido, la escuela secundaria es campo de relación estructura agente, complejo por sus andamios institucionales y múltiples relaciones.

- En lo macro (reformas estructurales)

En los últimos años, la escuela secundaria se ha visto impactada por dos grandes reformas: la ley del Issste y La Alianza por la Calidad de la Educación. Ambas destinadas a hacer ajustes en la administración de la organización educativa mediante cambios en los mecanismos de control.

La primera involucra todo un cambio en el sistema de pensiones y prestaciones a los derechohabientes del Issste, incluidos los profesores. Es una Ley que abrió la puerta a una serie de reformas estructurales en el país, cuya justificación tiene como argumento principal lo insostenible en el gasto de las pensiones, debido al incremento en la esperanza de vida. Esto propicia el aumento en los años de servicios necesarios para la jubilación.

Para comprender la segunda, que es la que nos interesa, resulta útil retomar el planteamiento de Mitzberg, quien considera cinco mecanismos básicos de control como las organizaciones coordinan su trabajo: adaptación mutua, supervisión directa,

normalización de procesos de trabajo, normalización de los resultados de trabajo y normalización de las habilidades del trabajador (Mitzberg 1995, 27).

– La Alianza por la Calidad de la Educación – es un acuerdo entre el Gobierno Federal y el Sindicato de Nacional de Trabajadores de la Educación tendiente a mejorar la calidad de la educación. Desde mi punto de vista, es una herramienta de supervisión que busca normalizar las habilidades de los docentes, mediante reformas en los sistemas de contratación y los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de logro escolar.

Mencionar las modificaciones recientes al Sistema Educativo Mexicano es oportuno pues permite ilustrar y contextualizar, el marco en el cual se está dando el proceso de evaluación, es decir, que los profesores perciben la evaluación bajo un clima organizacional de cambios estructurales.

- En lo micro (condiciones del centro escolar)

Los centros escolares de Hermosillo tienen lineamientos similares, es decir, cuentan con un sistema de reglas y normas que los regulan en forma estándar, esto hace que tengan formas parecidas. Sin embargo, también existen aspectos del contexto, tales como estructuras físicas o regionales que hacen que escuelas operen en forma muy distinta. Y todo esto, definitivamente, puede influir sobre la percepción que los agentes.

En este sentido Cano define a el “medio físico (estructura espacial) y material, como el tipo de interacciones y pautas de conducta que en él se desarrollan” (Cano 1997, 16). Sobre esta definición, la misma autora describe a los elementos físicos como la organización espacial, dimensiones y proporciones, ubicación: orientación, cualidades del material, color y texturas, luminosidad y temperatura, mientras que de los elementos interactivos, la composición del grupo, la estructura comunicativa, la estructura de roles, normas y reglas, pautas de conducta y rituales.

Los planteles escolares son estructuras educativas que operan planes y programas nacionales, sin embargo, las condiciones en las que los llevan a cabo son muy diversas, debido a que al encontrarse distribuidos por todo el territorio nacional, los espacios físicos y sociales están marcados por la desigualdad existente en el país. De lo anterior, podría pensarse que: las condiciones materiales diferenciadas de los centros escolares permiten la variación de las percepciones del objeto. Por lo tanto, es importante considerar los contextos espaciales dentro de las percepciones que los agentes tengan sobre la evaluación.

Una vez descritos los elementos: objeto, agente y contexto, que son los que componen el marco de la percepción de los agentes dentro de la organización escolar, centraremos el debate en los porqués de la importancia de la percepción de los agentes.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

### **CAPÍTULO 3. APORTES TEÓRICOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS PERCEPCIONES DE LOS AGENTES ESCOLARES SOBRE LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA**

La evaluación estandarizada ha sido objeto de estudio en distintas áreas del conocimiento. Desde su incorporación práctica al sector educativo, campos tan diversos como la psicología, la economía, la sociología, la estadística, el derecho, la educación han destacado en su abordaje y contribuido significativamente a su desarrollo, de tal forma, que hoy en día existe una amplia y variada producción de trabajos académicos relacionados con este tipo de evaluación.

Ante el reconocimiento de la riqueza que la teoría social brinda para el estudio de la evaluación, resulta necesario seleccionar y explicitar el enfoque que se le dará en lo sucesivo a este trabajo. De ahí que, tras la reflexión requerida, propongo *la teoría de las organizaciones como el marco explicativo para esta investigación*, pues la considero una opción viable para el tratamiento teórico de dicho fenómeno; además representa una alternativa ante las visiones tradicionales. |

La teoría de las organizaciones ofrece un variado espectro de posibilidades, desde las cuales observar los fenómenos educativos, entre los que se encuentran paradigmas como la racionalidad, la integración, el mercado, el poder, el conocimiento, la justicia (Clegg et al 1999, 28), contando cada uno de ellos, con un amplio soporte teórico para el abordaje de las problemáticas sociales.

Sin embargo, pese a que todos los paradigmas organizacionales sirven para analizar temas relacionados con el individuo; la racionalidad, la integración y la justicia llaman la atención por trabajar aspectos como la integración y el consenso; lo que ha derivado en corrientes teóricas enfocadas en los recursos humanos y el comportamiento organizacional; siendo esta última, la que utiliza conceptos y categorías como: motivación, aprendizaje, emociones y *percepción* (Nord y Fox en Clegg et al 1999, 143).

Por lo tanto, es importante especificar, que el presente marco conceptual utilizará el paradigma de la *racionalidad limitada* como uno de los elementos explicativos del fenómeno evaluador en la organización escolar; asimismo, incluirá los conceptos de, evaluación, información y percepción, siendo este último el concepto base mediante el cual se espera hilar la discusión en torno al problema de investigación; todo esto complementado con referencias teóricas de la evaluación, pues dada la naturaleza de esta investigación, son indispensables para su correcto abordaje.

De tal forma, en lo sucesivo de este capítulo se irán proponiendo, explicitando y relacionando todos y cada uno de los conceptos antes mencionados, de tal manera que sirvan de base para la comprensión de las percepciones de los agentes escolares respecto a la prueba Enlace.



### **3.1 Aportes teóricos**

#### **3.1.1 La racionalidad limitada en la organización escolar**

Los estudios sobre organizaciones han pasado por cambios importantes en los últimos años, debidos, principalmente, a las transformaciones en su objeto de estudio. La influencia de los mercados externos de capital en las decisiones de los gobiernos es sólo una de los cuatro cambios más significativos expuestos por Jeffrey Pfeffer en *Nuevos rumbos en la teoría de la organización* (Pheffer 2000, 21). Ante esto, la teoría organizacional se encuentra en una búsqueda continua de herramientas que le permitan interpretar los fenómenos propios de la sociedad contemporánea.

Como consecuencia de lo anterior, el acervo de dicha teoría se ha ampliado considerablemente, ofreciendo una diversa gama de opciones para el análisis de los fenómenos organizacionales. Dentro de las cuales se encuentra el paradigma de la

racionalidad, una de las plataformas teóricas más importantes, que enfoca en su estudio una de las reflexiones más complejas: el accionar de la mente humana.

En la teoría clásica, la racionalidad es un aspecto inherente a la organización. El argumento basado en las ideas de racionalidad – con arreglos a fines – de Max Weber es sumamente poderoso. Weber definió este tipo como: “determinada por las expectativas en el comportamiento tanto de objetos del mundo exterior como de los hombres, y utilizando esas expectativas como “condiciones” o “medios” para el logro de fines propios racionalmente sopesados y perseguidos” (Weber 1944, 21). Y además, utilizó esta idea para definir el concepto de burocracia racional.

A partir de esta lógica, muchos teóricos, especialmente de economía y de administración, plantearon modelos organizacionales basados en el supuesto de la racionalidad completa, es decir, consideraron la organización como un ente racional, cuyas decisiones y comportamientos debieran de operar de acuerdo a los fines previamente definidos. Así fue como el concepto de burocracia acuñado por Weber se convirtió en el modelo representativo de la organización eficiente (Daft 1998, 106).

No obstante, el éxito del modelo teórico de la racionalidad completa, en 1945 surgió una crítica a esta perspectiva. Herbert Simon, un economista y politólogo de la universidad de Chicago, quien desarrolló en su libro (y tesis doctoral) *El comportamiento administrativo*, una interpretación novedosa del tema, aportó la visión de una racionalidad limitada, que provocó una ruptura con el paradigma tradicional.

Así fue como, esta divergencia, contribuyó no sólo a formar una división en el marco teórico de la racionalidad, sino además al enriquecimiento del debate en las ciencias sociales. De tal forma que, a la fecha, existe por un lado la corriente teórica apoyada en el supuesto de la racionalidad completa; y por otro, la heredera de las ideas de Simon, es decir, la de la racionalidad limitada.

El supuesto de la racionalidad limitada inició con una crítica al modelo tradicional del hombre económico; aquel que toma la decisión óptima con base en la mejor elección de las opciones. Según Simon, “los economistas atribuyen al hombre económico una racionalidad absurdamente omnisciente” (Simon 1982, XX), es decir, una situación que Simon juzgó como poco creíble, debido a los límites de la razón humana.

En este mismo sentido, Simon identificó y criticó los problemas operativos que el hombre económico tiene en la teoría clásica a la hora de tomar decisiones: se da por hecho que “todas las alternativas de selección son ‘dadas’, todas las consecuencias unidas a cada alternativa se conocen... y que el hombre racional tiene una ordenación de comparaciones completa (función cardinal) para todos los grupos posibles”, (March y Simon 1981, 152).

A partir de que Simon planteara los límites de la racionalidad, muchos teóricos han incorporado el supuesto de la racionalidad limitada en sus estudios, de modo que en la actualidad, existen micro teorías en las cuales dicho precepto es uno de sus ejes rectores. Un ejemplo de esto es la economía de los costos de transacción propuesta por Williamson describe a los actores económicos en términos de racionalidad limitada (Williamson 1995, 244).

Simon introdujo además el modelo de hombre administrativo, sobre el cual argumentó: que el hombre económico “maximiza”, es decir, elige la mejor alternativa de entre todas las que tiene a su alcance; mientras que su primo, al que llamaremos hombre administrativo, “se contenta con...”, a saber, busca un camino de acción que sea satisfactorio o “lo bastante bueno” (Simon 1982, XXIV). Así pues, Simon objeta el supuesto de la optimización de las decisiones, al explicar la limitada racionalidad del hombre.

El hombre administrativo es entonces el que busca lo satisfactorio dentro de las posibilidades que conoce, el que selecciona una opción y toma una decisión a partir de la

información conocida, es decir, el que elige de acuerdo a su conocimiento, experiencia, gusto, etcétera.

Los contenidos de la racionalidad dependen de las relaciones interactivas entre los estímulos, la simulación de hábitos y unidades de percepción con capacidad de representación conceptual (tomado de Nozick, en Estrada, 2008, 94).

Las aportaciones de Simon son muy útiles al explicar el comportamiento de cualquier organización, incluidas desde luego las escolares. Además su razonamiento respecto a los conceptos de información y decisiones serán de gran ayuda en el desarrollo de este trabajo.

La organización escolar

Si bien es cierto que el paradigma dominante en las organizaciones concibe a esta como un ente racional, también es cierto que existen los matices al respecto. Mario Krieger, por ejemplo, deja claro este punto cuando describe que: “las organizaciones se estructuran bajo pautas de racionalidad orientadas a fines u objetivos como guía u orientación a seguir.” (Krieger 2001, 8). Pero aclara en el mismo momento, que: “esto no significa postular que todos los fines sean racionales ni que todas las acciones de las organizaciones determinadas por los miembros que las componen en un momento determinado también lo sean” (Ídem, 8).

Como se puede ver, los esquemas rígidos están pasado de moda, hoy en día, los fenómenos organizacionales se analizan desde posturas más flexibles, donde la comunicación, la informática y las redes juegan un papel esencial (Clegg et al 1999, 10). Bajo esta nueva lógica de estudio, los agentes se posicionan como objeto de estudio y sus acciones despiertan especial interés en el análisis de la ciencia social.

Lo anterior deja ver que los diseños racionales no lo son tanto al llevarse a la práctica, o lo que es lo mismo, existe una racionalidad limitada asociada a una serie de



variables personales y de contexto, entre las cuales se encuentra la información. Apoyada en esta lógica, explicaré una parte del fenómeno evaluador en la educación básica: la correspondiente a las percepciones los agentes escolares sobre Enlace, y como estas son mediadas por tipo y manejo de información con la que cuentan.

Además siendo la organización escolar una forma específica, requiere un abordaje especial; pues como dice Tyler: “gran parte de ella no encaja en el modelo racional” (Tyler 1991, 79). En este sentido, el paradigma de la racionalidad limitada encaja de forma adecuada, con el abordaje del problema.

Ante esta variabilidad de enfoques y marcos organizacionales, seleccione tres conceptos importantes, a manera de guías en el proceso de conocimiento del fenómeno evaluador dentro de la escuela secundaria. Estos son la percepción, la información y la evaluación. Cabe afirmar, que no obstante que cada uno de ellos constituye una parte esencial en el acercamiento, abordaje y comprensión del objeto de estudio de esta investigación, será *Percepción* el eje principal explicativo del problema de investigación.

### 3.1.2 Percepción

El concepto de percepción proviene de la psicología. Donde es considerado un acto individual mediante el cual una persona experimenta su realidad, sin embargo otras áreas del conocimiento han tratado de aplicarlo a cuestiones colectivas. La sociología por ejemplo, ha explorado su aspecto social, desde la interacción, muestra de esto, las ideas de George Herbert Mead, quien consideró a la percepción como una de las cuatro fases de acto, la cual, tiene la capacidad de discernir entre los estímulos debido a una relación dialéctica entre la persona y el objeto (Ritzer 2002, 256). Tomando en cuenta no sólo la persona sino todo el ambiente que lo rodea, y la condición del objeto a percibir.

La mezcla de enfoques entre lo individual y lo colectivo ha derivado en una de las formas más especializadas en abordaje: la psicología social; tal como su nombre lo indica

es una combinación de ambas áreas del conocimiento. Desde su perspectiva, la teoría de las organizaciones se ha apoyado en los recursos de estas disciplinas, haciendo uso de este concepto, comúnmente, en los estudios relacionados con los recursos humanos y comportamiento organizacional.

De tal manera, que dentro del marco organizacional, el comportamiento organizacional es definido, por Robbins en su libro homónimo, como: un “campo de estudio que investiga el impacto que los individuos, grupos, y estructuras tienen sobre comportamiento “(Robbins 2001, 6). Y es precisamente, en esta parte de la teoría de las organizaciones que más frecuentemente se puede encontrar el concepto *percepción*.

El término *percepción* propuesto por Robbins en *Organizational behavior* dice que esta “puede ser definida como un proceso mediante el cual las personas organizan e interpretan sus impresiones sensoriales con el fin de dar sentido a su entorno” (Robbins 2001, 121). Lo cual, haciendo una analogía con el fenómeno evaluador, podría decirse que dentro de la organización escolar, los agentes escolares experimentan e interpretan la evaluación estandarizada.

Por lo tanto, es necesario saber cómo la toma de decisiones o el accionar de los agentes escolares en el proceso de evaluación estandarizada es mediado por sus percepciones sobre el mismo, pues de acuerdo a lo dicho por Van Leeuwen “nuestras acciones están constantemente conformadas por como nosotros percibimos” y viceversa (Van Leeuwen 2004, 265). Bajo esta lógica, puede decirse que la *percepción* es una condicionante del comportamiento. De ahí que conocerla se de suma importancia para el desarrollo de esta investigación.

Profesores y estudiantes experimentan de manera directa la evaluación, viven los procesos, crean una representación de la realidad y toman decisiones. El acercarnos a la manera cómo los agentes escolares perciben el fenómeno evaluador, nos facilitará conocerlo, así como también, la naturaleza de comportamientos y la cosmovisión de sus decisiones y ante el mismo.

Así pues, para conocer la influencia de la percepción en el comportamiento de los agentes requiere en primer lugar conocer los factores que influyen su percepción de la realidad. En este sentido, Robbins afirma que éstos pueden residir en: las características personales del individuo que percibe; en las características del objeto u objetivo que se percibe; y en la situación en la que el hecho ocurre. (Robbins 2001, 122).

Si aplicamos el supuesto anterior para entender la percepción que los profesores y estudiantes de secundaria tienen sobre Enlace, se requerirá, primeramente, conocer algunas características de la personalidad de los agentes escolares, de la evaluación y de la organización escolar. De tal manera, que utilizando las categorías propuestas por Robbins podrían desglosarse de la siguiente forma:

- a) en lo referente al *individuo*, la percepción es mediada por características como las actitudes, personalidad, motivaciones, experiencias y esperanzas (Robbins 2001, 124);
- b) según el *objeto u objetivo*, se especifican las emociones, sonidos, tamaños, y otros atributos. “Porque los objetos no se ven solo, la relación del objeto con su historial influye en la percepción” (Robbins 2001, 123);
- c) *y la situación*. El contexto en el que vemos objetos o eventos es importante. Elementos en el entorno que influyen la percepción (Robbins 2001, 124).

Y si además, inferimos que parte de los resultados son influidos por la percepción de los agentes escolares respecto del proceso evaluador; resultaría que una percepción negativa o positiva sobre las pruebas de los profesores o estudiantes, por sí sola, no podría cambiar el resultado del proceso; sin embargo, cuando esta percepción es compartida por un gran número, entonces, sí es posible que exista una incidencia sobre el mismo. Lo que implica que algo individual se convierta en colectivo.

### 3.1.3 La información

La Secretaría de Educación Pública, máxima responsable de la educación en México, posee distintas dimensiones; por un lado, está su naturaleza educativa, eminentemente social; y por otro, su estructura administrativa con las complejidades propias de una organización burocrática profesional.

Comprender lo diverso del funcionamiento de una organización educativa inicia por conocer su estructura y procesos internos. Para esto, resulta útil el aporte teórico que Mitzberg hizo sobre los flujos organizacionales; donde identifico cuatro tipos de flujos: los de autoridad, de materiales de trabajo, de procesos de decisión y de información (Mitzberg 1995, 61).

Identificar los flujos de información que, en materia de evaluación educativa, existen en el sistema educativo mexicano, requiere, mediante las percepciones de los agentes, identificar la relación que estos guardan con la estructura misma de la Sep, de tal manera que se pueda identificar los flujos de información que se dan en las estructuras formales o informales por donde fluye la información, reconociendo de entrada, la simbiosis que entre ambos existe, pues tal como dice Mitzberg: “están estrechamente vinculadas, no pudiéndose apenas distinguir entre ambas en muchas ocasiones” (Mitzberg 1995, 35).

La importancia de la información ha llevado a autores como Katz y L. Kahn a ver a esta la esencia de la organización misma, ellos dicen que: “las organizaciones son sistemas de información y energéticos a la vez; si se desea entender el funcionamiento de las organizaciones ha de tomarse en cuenta el intercambio de energía y el de información”, dicen además, que “la transmisión de información implica, propicia o controla” (Katz et al 1981, 287).

Otros autores la definen dentro de las funciones de un concepto mayor: la comunicación; la cual, puede “ser pensada como un proceso o un flujo” (Robbins 2001,

285). Donde, la información juega un papel preponderante, ya sea dentro de los grupos o las organizaciones, junto a las otras tres funciones de la comunicación, a saber, el control, la motivación y la expresión emocional (Robbins 2001, 284).

Como se ha podido ver hasta el momento, la información es un aspecto básico e indispensable en la estructura de toda organización, incluidas las escolares. Por lo tanto, es también, un elemento esencial en los nuevos programas de evaluación de la educación básica, pues para que estos cumplan con el sentido planteado se requiere que ésta llegue a todos los niveles y agentes relacionados.

Para lo anterior, se precisa de una estrategia de comunicación efectiva que les permita a los agentes escolares comprender y compartir el sentido de la evaluación. Como plantea Robbins, una de las funciones de la comunicación es la facilitación de toma de decisiones; dicho de otra manera, entre mayor informados estén los individuos y los grupos escolares más fácil será evaluar las opciones posibles (Robbins 2001, 28).

En el caso de Enlace, la información que los profesores tengan respecto del proceso, los resultados y la trascendencia de la evaluación estandarizada es importante, pues se presume que ésta impacta seriamente en su comportamiento, es decir, sigue siendo el elemento a considerar, pues tal como lo plantea Robbins: “cada decisión requiere interpretación y evaluación de la información” (Robbins 2001, 132).

Por lo tanto, apoyándome en la tesis de Simon y partiendo del supuesto de la información limitada, será interesante conocer con qué información cuenta el profesor y el estudiante y si esta información es suficiente; es decir, ¿cuenta el individuo con la información suficiente que le permita llegar no a la optimización, pero sí a la satisfacción de los resultados?

Dentro del campo de la evaluación, la importancia de la información, también es ampliamente reconocida; Andrés, por ejemplo: plantea la necesidad de innovación en el tratamiento de la información del proceso evaluador; y arguye, que “es necesario

explorar nuevas formas de organizativas para la recogida, explotación y diseminación de la información evaluativa” (Andrés 2000, 60). Además, hace énfasis en el análisis y la comunicación de la información y los cambios en el uso de éstos. Asimismo, advierte que “ignorar la importancia de la comunicación en la información evaluativa, es sacrificar un importante capital de credibilidad” (Andrés 2000, 262).

La información es un concepto primario en la tesis de Simon, y junto con la toma de decisiones representa un pilar de su teoría. Decidir es seleccionar una opción, lo que implica necesariamente variaciones en los tipos de acción: “en muchos casos, el proceso selectivo, simplemente, es una acción establecida... En otros casos, la selección es un producto de una compleja cadena de actividades llamadas de ‘planificación’ o de ‘diseño’” (Simon 1982, 5). Para Simon la toma de decisiones esta soportada en la información conocida.

Las decisiones en materia de evaluación varían dependiendo, en primera instancia, estas decisiones pueden implicar decisiones limitadas al día de la prueba o a las decisiones que tomen los agentes durante todo el año. De cualquier forma para todas ellas la información con la que cuentan tiene especial trascendencia. Pues como Nevo explica existe una intención de las evaluaciones actuales de ser relevantes y objetivas, y además de satisfacer las necesidades de información de los colectivos o individuos relacionados o interesados en la evaluación (Nevo 1997, 38).

#### **3.1.4 La evaluación**

En la actualidad, existe un debate abierto entre especialistas en torno a su la concepción teórica, metodológica y técnica de la evaluación. Joan Mateo Andrés sostiene “que no existe una teoría evaluativa sino un conjunto de prácticas más o menos sistematizadas y que su base conceptual está formada sustancialmente por un conglomerado de metáforas altamente elaboradas” (Andrés 2000, 17). Empero, lo que si se puede afirmar que existen, son muchos profesionales trabajando el tema, lo que ha

producido una diversidad de líneas de investigación y corrientes de pensamiento al respecto.

Para familiarizarse con la naturaleza de los marcos de la evaluación sería necesario comprender y observar el desarrollo histórico del proceso teórico y empírico que se ha seguido en materia educativa, sin embargo, al no ser esto posible, considero viable recurrir a las clasificaciones o resúmenes que autores como David Nevo y Alkin han hecho sobre el tema.

David Nevo, en su libro *la evaluación basada en el centro*, hace un resumen los significados del concepto evaluación de la siguiente manera:

“Ralph Tyler concibe la evaluación como “el proceso de determinar hasta qué punto se están alcanzando realmente los objetivos educativos (Tyler, 1950, p.69). Otra definición ampliamente aceptada, sugerida por los evaluadores punteros como Cronbach (1963), Stufflebeam (1969) y Alkin (1969) es: proporcionar información para la toma de decisiones. En los últimos años se ha producido un considerable consenso entre los evaluadores que consideran la evaluación como la valoración del mérito o de la valía (Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974; Eisner, 1979; House, 1980), o como una actividad que comprende tanto la descripción como el juicio crítico (Stake, 1967; Guba y Lincoln, 1981). El comité Conjunto para los estándares de la evaluación (Joint Committee on Standards for Evaluation)... publicó su definición de evaluación como “la investigación sistemática de la valía o del mérito del objeto” (Joint Committee, 1981, p.12.)” (Nevo 1997, 22).

El anterior resumen incluye no sólo los nombres de los evaluadores más destacados, sino que además, permite ver su clasificación en el tiempo. La habilidad de Nevo radica, desde mi punto de vista, en sintetizar en unas cuantas palabras, las aportaciones más identitarias del pensamiento de los autores.

Alkin y Christie por su parte, diseñaron un esquema muy ilustrativo para ubicar las principales corrientes teóricas alrededor de la evaluación. En su libro *Las rutas de la evaluación*, describe gráficamente, sobre un diagrama en forma de árbol, la ubicación de los teóricos más destacados ubicándolos por sus coincidencias ideológicas.

| El árbol de Alkin y Christie se asienta en dos bases o raíces denominadas: rendición de cuentas y control e investigación social; sobre de las cuales, se extienden tres ramas o líneas de crecimiento denominada: uso, métodos y valoraciones sobre las cuales, Alkin escribe los nombres de los teóricos afines a dichas corrientes (Alkin et al 2004, 13).

De la descripción propuesta por Alkin y Christie retomo la rama del árbol referente al *uso* de la evaluación, donde se colocó nombres de teóricos como: Stafflebeam, Wholey, Preskill, Patton, Cousins, Fetterman, King, Owen, Provus, además de sí mismo (Alkin et al 2004, 13). La corriente asociada al uso de la evaluación significa que pues no basta con saber, la evaluación debe servir para decidir y por lo tanto para mejorar.

David Nevo también idéntica a Stafflebeam y Alkin como representantes de la corriente que apoyan el: “proporcionar información para la toma de decisiones” (Nevo 1997, 22). Además ahonda respecto al grupo de estándares, propuestos por el Joint comités, denominados de utilidad, según dice son “para asegurarse de que las evaluaciones satisfacen necesidades prácticas de información” (Nevo 1997, 34).

En este sentido, es necesario retomar una definición de evaluación que permita ilustrar esta lógica sería muy útil. El concepto de evaluación propuesto por The Stanford Evaluation Consortium, que define a ésta como: “un examen sistemático de lo que ocurre en, y a consecuencia de un programa que se está llevando a cabo, un examen encaminado a ayudar a mejorar dicho programa y otros que tengan el mismo objetivo general” (Crombach y otros en Nevo 1997, 22). La anterior definición podría al menos,



en su primera parte, ser acorde al tipo de evaluación que hemos estado hablando a lo largo del trabajo (Enlace).

Dicho concepto proporciona una unidad interesante a examinar; si partimos en dos partes se puede ver que, primeramente, se pone de manifiesto la evaluación como diagnóstico (“un examen sistemático de lo que ocurre”), y en segundo término, se evidencia la evaluación como conocimiento aplicado, intervencionista, con expectativas de mejora (“un examen encaminado a ayudar a mejorar dicho programa y otros que tengan el mismo objetivo general”).

De esta forma, se manifiestan dos funciones que, según este concepto, son inherentes a la evaluación: diagnosticar e intervenir para mejorar, es decir, su función de uso. Cabe aclarar que estas funciones no son las únicas, peor quizás si, las más importantes, ya que nos dan la pauta para centrar el discurso en el uso de la información: saber para decidir.

La corriente teórica del *uso* propuesta por Alkin, se encuentra compuesta por autores que privilegian el uso de la evaluación. Lo que de alguna manera se une con la definición dada por Stanford (específicamente en la segunda parte), pues se observa claramente la función de uso de la evaluación. El uso sirve para la toma de decisiones, me lleva de vuelta a ¿qué tipo de racionalidad conllevan estas decisiones?

A manera de reflexión, se puede decir que aunque existe una falta de consenso respecto al concepto de evaluación, esta división podría deberse en de cierta manera, por la distancia que existe entre lo que se supone que es la evaluación y en lo que se quisiera, debiera o esperaría que fuera. Por tanto, considero que al ser este por una parte, un concepto descriptivo, y por otra parte, un concepto aspiracional, que además, se encuentra en constante construcción genera muchas expectativas.

### 3.2 Referencias de trabajos relacionados con percepciones y evaluación

Como se ha venido diciendo, el estudio de las percepciones dentro de la teoría de las organizaciones se trabajado mayormente en el área de comportamiento organizacional. No obstante, el concepto de “percepción” ha sido usado por la comunidad académica desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. A continuación se citan tres estudios interesantes por su diseño metodológico y porque retoman las percepciones como principal elemento de análisis dentro de distintas áreas del campo educativo.

Margarida Massot, Gerard Ferrer y Ferran Ferrer en su artículo “El estudio PISA y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto PISA 2000 en España”, publicado por la *Revista de Educación* en el 2006, muestran un resumen de los resultados obtenidos en un proyecto de investigación. En dicho estudio los autores recopilaron variadas opiniones y percepciones de colectivos representativos de la comunidad educativa española sobre la prueba PISA.

La metodología y técnicas propuestas en dicho estudio, se basaron en la elaboración de cuestionarios, enfocados a conocer las opiniones y percepciones sobre información, valoración y percepción acerca de la difusión del estudio PISA en España. Con esto se pretendió conocer las opiniones representativas de medio escolar, posteriormente, organizaron seminarios de participación y debate. Tal investigación tiene similitudes con este trabajo, especialmente, el interés de ambos por conocer la información con la que cuenta la comunidad educativa.

Un segundo estudio denominado “funcionamiento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado”, llevado a cabo por Eva Álvarez Martino, Marina Álvarez Hernández, Pilar Castro Pañeda, María Ángel Campo Mon y Eva Fueyo Gutiérrez de la Universidad de Oviedo, busco conocer, entre otras cosas, “la experiencia de los docentes, sus percepciones sobre rendimiento,

participación, aceptación e implicación de los alumnos de integración y la valoración de diferentes medidas para mejorarla.” (Álvarez, 2008, 56).

Para lo anterior se tomó como instrumento eje un cuestionario basado en otro de medición de actitudes hacia la educación primaria. Para la aplicación de éste, los autores definieron una muestra que fuera representativa del territorio asturiano y que incluyera centros públicos y concentrados. El cuestionario se diseñó tipo linker con 114 ítems. El análisis de los datos fue de tipo estadístico descriptivo.

Un tercer ejemplo es el estudio “La evaluación de estudiantes universitarios vista por sus protagonistas” de Mónica Porto Curras de la Universidad de Murcia, consistió en análisis con enfoque interpretativo-etnográfico de las percepciones de estudiantes y directores respecto de cómo se entiende y desarrolla la evaluación. Dicho estudio pretendió identificar claves culturales ligados al proceso de evaluación en la Universidad de Santiago de Compostela.

Desde sus protagonistas, es lo que dice Porto al referirse a sus informantes. Dicho estudio considera especialmente la explicación de la realidad a través de la orientación de sujetos en la construcción de sus significados.

Como se pudo ver, las formas metodológicas de acercamiento a las percepciones pueden variar, en ellas se observa el uso de herramientas cualitativas, cuantitativas o combinadas. Pese a la riqueza de las tres propuestas, sus formas de acercamiento son distintas a la que a continuación se propone. Empero, es importante resaltar que en los tres ejemplos se ponen de manifiesto la importancia de las personas involucradas en los procesos escolares; destacando en dos de ellos la evaluación como objeto de las percepciones.

### 3.3 Propuesta de aproximación al fenómeno

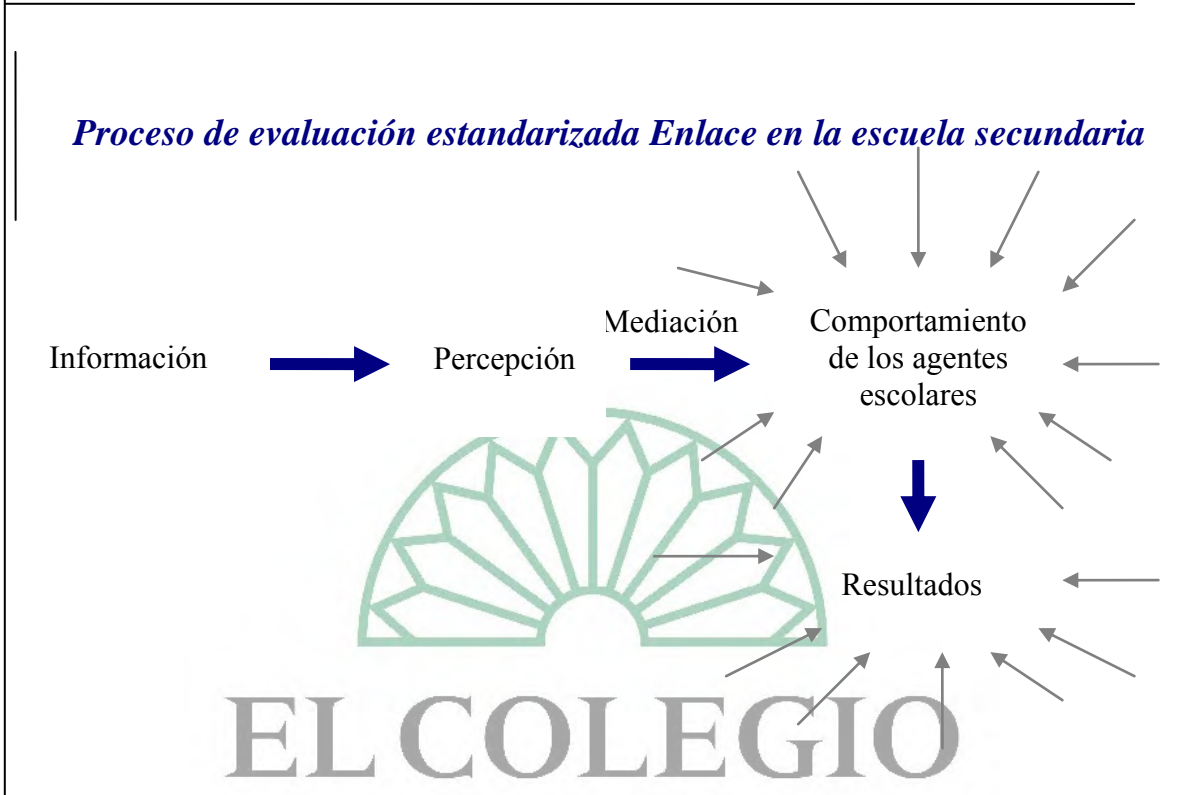
Como se sabe, la organización escolar vive profundas transformaciones, como consecuencia de los grandes cambios sociales. Los programas evaluadores son parte importante de las reformas. El conocer acerca de estos procesos requiere la inclusión de los puntos de vista de los distintos agentes escolares involucrados. Para esto, se propuso la teoría de las organizaciones como marco de análisis teórico, de manera, que permita ofrecer una explicación alternativa a las visiones tradicionales asociadas con la evaluación. Conjuntamente, se irán entrelazando elementos de marcos teóricos evaluadores debido a la naturaleza del objeto a estudiar.

La tarea de este trabajo será lograr un acercamiento a las percepciones profesores y estudiantes de secundaria respecto de la prueba Enlace y con base en esto plantear un análisis de este suceso, apoyándose en el paradigma de la racionalidad. Para ello, las ideas de Herber A. Simon y su aporte sobre la racionalidad limitada serán de gran utilidad, al retomar su idea central, la cual gira en torno a la incapacidad del hombre para tomar decisiones óptimas debido a su naturaleza humana, en lugar de eso, el hombre trata de seleccionar la opción satisfactoria. Además, al revisar la información desde la perspectiva de la racionalidad limitada se podrá comprender el papel preponderante de la información en desarrollo de los procesos evaluadores.

Por lo tanto, quisiera manifestar mi interés de contribuir con esta propuesta a la discusión sobre el fenómeno evaluador, con el siguiente modelo explicativo, donde se procura tejer un lazo de unión entre la teoría y la realidad empírica. En el se puede observar como la información impacta las percepción de los agentes escolares y estas a su vez son el elemento mediador de sus comportamientos ante el proceso evaluador, lo que de alguna forma impacta los resultados.

Como se puede ver la percepción no es el único factor que impacte el proceso, sin embargo, si es el punto que interesa observar en este trabajo.

**Figura 2. Modelo explicativo que da soporte a los supuestos principales**



Fuente: construcción propia

**EL COLEGIO**  
**DE SONOR**  
**BIBLIOTECA**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

## CAPITULO 4. METODOLOGÍA

Hablar sobre la evaluación del logro escolar se ha vuelto una constante en los discursos académicos, políticos y mediáticos, donde, frecuentemente, se hace mención de los datos resultantes de estudios mayoritariamente cuantitativos, los cuales permiten conocer y comparar la ubicación de una unidad respecto a otra. Discursos apoyados en análisis estadísticos, que de continuo sirven como pretexto para celebrar los avances o criticar los retrocesos de un país, estado, municipio o población; empero, ésta es sólo una parte del proceso evaluador.

Sin tratar de demeritar la importancia de los estudios numéricos, es muy relevante comprender la otra parte - las condiciones cotidianas en las que se lleva a cabo la evaluación - acercarse a las percepciones de los agentes involucrados; ir más allá de los números para abordar el fenómeno de forma cercana. Por lo que es necesario realizar una propuesta metodológica acorde con el tipo de estudio que se pretende realizar.

En este sentido, las metodologías cualitativas ofrecen un amplio soporte epistemológico, teórico y técnico, mismo que facilita la recopilación, manejo y análisis de la información requerida. Es decir, proporcionan herramientas útiles para el correcto abordaje del problema de investigación: conocer las percepciones de los profesores y estudiantes de secundaria acerca de Enlace.

Precisar los criterios de orden metodológico que permitan realizar de manera adecuada la investigación, es el objetivo de este apartado. Para lo cual se tomaron en cuenta los siguientes aspectos: se delimitó el alcance espacial y temporal de este estudio; se escogió el método, la técnica y los instrumentos necesarios para la recolección de la información; se definieron los criterios de selección de la muestra y los informantes; y, finalmente se dio tratamiento a los datos obtenidos.

Por lo tanto, este capítulo se ocupará de la descripción de los pasos que se siguieron para la construcción del diseño metodológico aplicado en la realización del trabajo empírico.

#### **4.1 La metodología cualitativa**

El paradigma cualitativo es una postura analítica basada en una larga tradición de pensadores, entre los que destacan: Aristóteles, Hobbes y Weber. Este último consideraba la ciencia social como *la ciencia de la interpretación de la acción social* (Delgado et al 1999, 64); con base en este supuesto, la metodología cualitativa se ha venido afirmando como una herramienta para interpretar y comprender la realidad. Pero no fue hasta la segunda mitad del siglo XX, con el desarrollo de micro-teorías como la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la etnometodología, la teoría crítica, entre otras, que las metodologías cualitativas adquirieron bases epistemológicas y teóricas más definidas (Denman et al 2000, 17).

La diversificación teórica del paradigma cualitativo favoreció el desarrollo de métodos y técnicas: el análisis de contenido, la entrevista a profundidad, los grupos focales, la observación participante, entre otras (Denman et al 2000, 18). El progreso de las metodologías cualitativas incrementó las posibilidades analíticas en torno a las relaciones y procesos sociales. Como consecuencia, en las últimas décadas se dio un incremento en su uso en muchas y muy variadas investigaciones sociales, las cuales buscaban conocer otros aspectos profundos de la realidad.

La selección de los elementos de metodologías cualitativas como herramientas ejes de este trabajo se justifica, básicamente, por la estructura misma del problema de investigación, ya que está enfocado en conocer las percepciones de agentes escolares sobre la evaluación. Esta pretensión conlleva, intrínsecamente, a comprender la construcción de la realidad subjetiva de los individuos; por lo tanto, los métodos y las técnicas cualitativas son medios facilitadores en el acercamiento a este fenómeno social.

Los apartados que a continuación se presentan describen el camino seguido a lo largo de la investigación.

#### 4.1.1 Delimitación espacial y temporal del problema

La prueba Enlace es un instrumento de medición del logro académico de la educación básica, utilizado por la Secretaría de Educación Pública para evaluar a los estudiantes en todo el territorio nacional. En el estado de Sonora, la aplicación de la prueba Enlace inició desde el 2005, y en lo sucesivo se ha aplicado una vez por año en todos los municipios de la entidad, incluido desde luego, Hermosillo.

De acuerdo con los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Inegi) en el 2008, la población sonorenses inscrita en educación secundaria durante el ciclo escolar 2006 y 2007, fue de 137,609, repartida en 65 escuelas con un total de 5, 595 docentes distribuidos a lo largo y ancho del estado (Inegi, 2008). Tal diversidad espacial propicia la existencia de escuelas urbanas y rurales con distintas condiciones físicas y sociales.

En el municipio de Hermosillo existen un total de 46 escuelas secundarias distribuidas de la siguiente forma:

<b>Tabla 2. Distribución de escuelas secundarias urbanas y rurales de Hermosillo por subsistema</b>			
Escuelas	Urbanas	Rurales	Totales
Técnicas	7	2	9
Generales	13	0	13
Técnicas estatales	4	0	4
Telesecundarias	1	18	19
Para trabajadores	1	0	1
Totales	26	20	46



Fuente: Elaboración propia a partir de datos obtenidos en el Municipio de Hermosillo

La variación en escenarios de los centros escolares con que cuenta el municipio de Hermosillo fue una razón de peso para escogerlo como espacio adecuado para la realización de la investigación. Ya que, Hermosillo, aparte de ser la capital de estado, es el municipio más poblado de Sonora, y, además, cuenta con varias y diversas localidades: ciudad de Hermosillo, el poblado Miguel Alemán –La doce–, Bahía de Kino, San Pedro el Saucito y Ejido la Victoria.

Así pues, estudiar el fenómeno evaluador en Hermosillo permite observar las percepciones de profesores y alumnos sobre el mismo proceso evaluador, pero bajo contextos distintos.

#### **4.1.2 Selección de la muestra**

Al definir la muestra, se escogieron cuatro escuelas secundarias, las cuales fueron seleccionadas bajo dos criterios: por un lado, se consideró la posibilidad de que dos fueran rurales y dos urbanas; y por otro, que dos se encontraran dentro de los puntajes más altos y las otras dos entre los resultados más bajos publicados por Enlace en el 2008.

Aunque la muestra seleccionada no es estadísticamente representativa, es decir, que la información de ella obtenida no constituye el comportamiento de toda la población; los centros escolares escogidos conforman un espacio amplio de posibilidades para conocer los comportamientos de escuelas en condiciones similares. La muestra seleccionada ofrece una inclusión muy indicativa en términos cualitativos de algunos de los procesos más importantes que tienen lugar durante la evaluación.

**Tabla 3. Escuelas secundarias de Hermosillo seleccionadas como muestra:**

<b>Escuelas urbanas</b>	<b>Puntajes</b>
Escuela 1 Turno: Matutino Localidad: Hermosillo Municipio: Hermosillo, Sonora Asistencia: 93.57% Evaluados: 262	<b>609.5</b>
Escuela 2 Turno: Vespertino Localidad: Hermosillo Municipio: Hermosillo, Sonora Asistencia: 80.95% Evaluados: 17	<b>397.5</b>
	
<b>Escuelas Rurales</b>	
Escuela 3 Turno: Matutino Localidad: Zamora Municipio: Hermosillo, Sonora Asistencia: 100% Evaluados: 17	<b>688.1</b>
Escuela 4 Turno: Matutino Localidad: Plan de Ayala Municipio: Hermosillo, Sonora Asistencia: 94.73% Evaluados: 36	<b>443.5</b>
Elaboración propia con datos de la SEP <a href="http://www.enlace.sep.gob.mx/">http://www.enlace.sep.gob.mx/</a>	

## Breve descripción de las escuelas de la muestra

### Escuela 1



**Figura 3. Centro escolar 1**

Fuente: colección propia



**Figura 4. Centro escolar 1- a**

Fuente: colección propia

El centro escolar 1 se encuentra ubicado al norte de la ciudad de Hermosillo, pertenece al subsistema de escuelas secundarias técnicas; o sea, aquellas escuelas que tienen dentro de su plan de estudio una especialidad o taller (electricidad, secretariado, computación, entre otras).

A quince años de fundada, la escuela cuenta con una de las poblaciones escolares más grandes de todo el estado: 927 alumnos, 33 docentes, 17 administrativos en el turno matutino, y, 835 alumnos, 27 docentes y 17 administrativos en el turno vespertino. Cabe aclarar, aunque dicha escuela presta sus servicios en ambos turnos, para efectos de este trabajo se incluyó dentro de la muestra solamente el turno matutino, debido al puntaje obtenido en los resultados de Enlace 2008, donde los resultados fueron diferenciados entre ambos turnos.

## Escuela 2



**Figura 5. Centro escolar 2**

Fuente: colección propia

El centro escolar 2 fue fundado en 1976, bajo un formato especial de escuelas secundarias destinadas a impartir educación para trabajadores; para ingresar es indispensable que los estudiantes sean mayores de quince años. Dicho plantel se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad de Hermosillo, contiguo a las oficinas de gobierno.

A diferencia de otras escuelas secundarias, no cuenta con talleres o materias de educación física o artística, es decir, sólo se imparten las materias básicas: español, matemáticas, ciencias, formación cívica y ética, historia, e inglés. Su plan de estudios es semestral, lo que significa que en un año y medio, un estudiante puede terminar de cursar la secundaria. Actualmente, presta sus servicios en el turno vespertino, de lunes a viernes. A la fecha instruye a un total de 54 estudiantes.

### Escuela 3



**Figura 6. Centro escolar 3**

Fuente: colección propia

El centro escolar 3 se encuentra ubicado en una pequeña población rural llamada Zamora y corresponde al sistema de escuelas telesecundarias. Este tipo de sistema fue diseñado para atender a la población rural, y se apoya en un sistema satelital para la impartición de clases. Según la página electrónica de telesecundarias, este modelo educativo se define como “un proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupos, escuela, familia y comunidad, apoyado por la información de calidad, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos” (pág. telesecundaria).

Generalmente, las telesecundarias han contado con muy poco alumnado, y este caso no es la excepción, ya que en total 3 profesores atienden a un aproximado de 60 alumnos.

#### Escuela 4



**Figura 7. Centro escolar 4**

Fuente: colección propia



**Figura 8. Centro escolar 4-a**

Fuente: Imagen proporcionada por la dirección de la escuela

Originalmente, la sede del centro escolar 4 estaba ubicada en la población llamada Plan de Ayala, pero fue reubicada en el poblado Miguel Alemán, donde presta sus servicios dentro de las instalaciones de una escuela preparatoria, en tanto se construye su propio plantel.

La siguiente tabla recupera las variaciones en los datos publicados por Enlace, aunque la decisión de incluirla en este apartado tiene como único objetivo el ilustrar los puntajes que han ocupado cada uno de los centros en tres años distintos; los datos ahí mostrados no pueden ser comparados, debido a las diferencias entre los contenidos evaluados, por lo que técnicamente no se pueden mezclar (Enlace).

<b>Tabla 4. Puntajes obtenidos por las escuelas de muestra durante las aplicaciones 2007, 2008, 2009 de la prueba Enlace</b>			
E. secundaria	2007	2008	2009
Escuela 1	532.15	609.5	479.02
Escuela 2	407.52	397.5	431.06
Escuela 3	587.85	688.103	557.42
Escuela 4	462.59	443.567	472.90

Fuente: elaboración propia con información tomada de las bases de datos publicadas en la página electrónica de Enlace

### 4.1.3 Técnicas usadas en la recopilación de datos

Las formas utilizadas para la recopilación de datos fueron dos: la observación y la entrevista.

- La observación

La observación es la técnica por excelencia en ciencias sociales; se observa de muchas y muy variadas formas. En el caso específico de este fenómeno, la observación se llevó a cabo en dos etapas: la observación documental y la observación de campo.

La primera parte de la observación fue la consulta de documentos oficiales y electrónicos, portales de Internet, libros, revistas, entre otros. La segunda inició con una visita exploratoria a un centro escolar –escogido al azar y ubicado al norte de la ciudad– el día 23 de abril de 2009, donde se presenció la aplicación de la prueba a estudiantes de secundaria.

Cabe aclarar que dicha visita se efectuó dentro del periodo de tiempo oficial destinado a la aplicación del examen, comprendido originalmente del 23 al 27 de abril. Sin embargo, este proceso se vio interrumpido por el cierre forzado de las escuelas, debido a la crisis de salud generada por la posible epidemia de influenza, y se reinició el 18 de mayo siguiente (Pág. de Enlace).

A pesar del contratiempo antes mencionado, según la SEP, en México se evaluaron 6, 161, 628 estudiantes de educación secundaria, correspondientes a 34, 628 escuelas (Pág. de Enlace). Las materias evaluadas en esta ocasión (2009) fueron Formación cívica y ética, Español y Matemáticas.

- La entrevista

Aunque la entrevista puede considerarse otra forma de observación, resulta ilustrativo utilizar un apartado específico para describirla, porque además de ser el instrumento metodológico más utilizado en este trabajo, es también, una forma específica

y diferenciada de posibilidades en la recopilación de información. En este sentido, se optó por utilizar dos de sus formatos: semiestructurada y la encuesta o cuestionario. En ambos casos, la estructuración de los contenidos se construyó utilizando como base las preguntas de la investigación.

La entrevista cualitativa tiene la peculiaridad de estar “enfocada en aprender que ocurrió en un caso concreto” (Rubín 2005, 6). Con esta técnica lo que se pretende es estar lo más cerca posible de los procesos. Además, su riqueza radica en el contenido de los hallazgos; es decir “su valor está en sus producciones discursivas” (Delgado et al 1999, 229). Además, permite conocer la visión informantes “descritos en sus propias palabras” (Mayan 2001, 15).

El objeto del cuestionario, tal y como lo define Ario Garza Mercado en el *Manual de técnicas para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*, es “definir los puntos pertinentes de la encuesta, procurar la respuesta a dichos puntos, y uniformar la cantidad de información solicitada y recopilada” (Garza 2007, 282).

Y, precisamente, bajo las lógicas anteriores se construyeron los dos instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada con preguntas abiertas (ver anexo 1) y un cuestionario (ver anexo 2), procurando en todo momento que ambos cumplieran con los principios de utilidad, validez, seguridad y comparatividad (Garza 2007, 283). Ambos, fueron diseñados en la modalidad de “entrevistas de tópicos” (Mayan 2001, 16), es decir con tema específico, conteniendo preguntas de experiencia o conducta; de opinión o valores; de entendimiento; de conocimiento; sensoriales, de antecedentes (Ibid, 16), dirigidos hacia el interés básico en la investigación: conocer las percepciones de los profesores y estudiantes de secundaria respecto al el proceso, los resultados y la trascendencia de las evaluaciones Enlace.

De tal forma, que por un lado, en la entrevista semiestructurada se incluyó una pequeña ficha con datos básicos sobre las trayectorias docentes y 48 preguntas abiertas dirigidas a conocer sus percepciones acerca de distintos elementos del proceso evaluador:



identificar su manejo, accesos, usos e interpretación de la información, así como su opinión sobre los impactos de los resultados en la práctica escolar y las variables de contexto organizacional que afectan la evaluación.

Por otro lado, se diseñó un cuestionario con 38 preguntas abiertas, enfocadas a conocer el conocimiento y la interpretación que los estudiantes de tercero de secundaria tienen sobre la prueba Enlace; en estas se recopilaron sus experiencias, expectativas, actitudes, valorización, utilización y trascendencia de la evaluación, así como la información que tienen sobre los resultados y sus usos.

Una vez diseñados los instrumentos, se recurrió al uso de herramientas tecnológicas que fueron de gran utilidad en el manejo de la información: la grabadora y cámara fotográfica, ya que permitieron construir una base de datos más confiable y resguarda.

#### **4.1.4 Selección de los informantes**

La selección de los informantes estuvo sujeta a la disponibilidad de tiempo de los profesores y estudiantes de cada uno de los centros escolares, es decir, se entrevistó a los profesores y a los estudiantes que quisieron y que las escuelas permitieron entrevistar. Es importante hacer notar que todos los centros, los docentes, estudiantes y directivos tuvieron la mayor disposición para colaborar con este trabajo.

En un principio se decidió seleccionar a seis profesores y a seis estudiantes por cada centro escolar. Pero este objetivo no se logró debido a que la cantidad de profesores de las materias requeridas, en algunas escuelas, fue insuficiente; no así en el caso de los estudiantes, donde sí se cumplió con lo previsto.

### Profesores entrevistados

El criterio de selección de los diez y siete profesores entrevistados fue, además de la disponibilidad, que impartieran las materias de español, matemáticas y ciencias, mismas que fueron evaluadas por Enlace en el 2008.

Tabla 5. Profesores entrevistados							
Escuela	Sexo	Edad	Materia	Preparación	Antigüedad	Horas frente a grupo	Turno
1	M	48	Ciencias	N. S. C. N.	25 años	40	Mat.
1	M	50	Español	L. Letras	26 años	40	Mat.
1	H	44	Matemáticas	N.S. Mat.	20 años	35	Mat.
1	M	32	Matemáticas	Contador Público	7 años	35	Mat.
1	M	47	Ciencias	N. S. C. N.	26 años	40	Mat.
1	M	47	Español	N. S. Esp.	27 años	35	Mat.
2	H	46	Ciencias	Ing. Químico N. S. C. N.	23 años	10	Vesp.
2	H	34	Ciencias	Químico biólogo	1.5 años	12	Vesp.
2	M	28	Matemáticas	Ingeniero industrial	28 años	11	Vesp.
2	H	44	Español	Normal Superior	26 años	20	Vesp.
3	M	39	Todas	L. R. Com. N. Pedagógica	11 años	36	Mat.
3	M	48	Todas	N. Pedagógica. L. Telesec.	22 años	40	Mat.
3	H	49	Todas	L. Psicología L. Telesec.	22 años	40	Mat.
4	H	37	Matemáticas	Ing. Agrónomo	Interino 1 año	15	Vesp.
4	M	24	Español	N. S. Español	1 año	20	Vesp.
4	H	31	Ciencias	N. S. Biología	6 años	36	Vesp.
4	H	46	Matemáticas	Ing. Agrónomo	4 años	5	Vesp.

Fuente: elaboración propia

En resumen:

En el siguiente cuadro se puede observar que de los 17 profesores entrevistados 4 de ellos imparten la materia de español, 5 matemáticas, 5 ciencias y 3 todas (docentes de telesecundaria); 8 son y 9 son mujeres; 9 laboran en el turno matutino y los 8 restantes en el turno vespertino; 11 profesores cuentan con formación pedagógica y 6 tienen otro tipo de licenciatura.

En cuestión de promedios, la edad de los docentes es de 40.8 años; los años de antigüedad 16.3; las horas frente a grupo 27.6, lo que equivale a un sueldo promedio de básico 11,789.00 mensuales.

<b>Tabla 6. Distribución de los profesores entrevistados por sexo, turno y tipo de formación (pedagógica o no pedagógica)</b>							
<b>Materias</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>TM</b>	<b>TV</b>	<b>P</b>	<b>sP</b>	<b>T</b>
<b>Español</b>	1	3	2	2	3	1	4
<b>Matemáticas</b>	3	2	2	3	1	4	5
<b>Ciencias</b>	3	2	2	3	4	1	5
<b>Todas (telesecundaria)</b>	1	2	3	0	3	0	3
	8	9	9	8	11	6	
<b>Total</b>	17		17		17		17

Fuente: elaboración propia

#### Estudiantes encuestados

Para los cuestionarios se seleccionó a seis estudiantes de tercer grado por escuela, 24 en total. La selección dependió de la disponibilidad de cada una de las escuelas, es decir, su participación fue solicitada al director o profesor responsable, y fueron ellos quienes seleccionaron a los estudiantes que responderían los cuestionarios. Cabe aclarar que al igual que a los docentes, los estudiantes fueron informados los motivos de la aplicación y su colaboración fue voluntaria.

**Tabla 7. Estudiantes encuestados**

Esc.	Sexo	Edad	Grado	Especialidad	Turno	Tipo de familia	Familia	Núm. integrantes por fam. que trabajan	Tipo de empleo
1	H	14	3	Computación	Mat.	Nuclear	5	1	Albañil
1	H	14	3	Computación	Mat.	Nuclear	6	2	Empleado Estilista
1	H	14	3	Computación	Mat.	Nuclear	4	2	Electricista Empleada
1	M	15	3	Computación	Mat.	Nuclear	7	1	Empleado Público
1	M	14	3	Computación	Mat.	Nuclear	5	3	No sabe
1	M	15	3	Computación	Mat.	Nuclear	4	2	Minero E. domestica
2	M	14	3	Productivas	Mat.	Nuclear	5	1	Zapatero
2	H	15	3	Productivas	Mat.	Nuclear	7	2	Jornalero/ obrero
2	M	14	3	Productivas	Mat.	Nuclear	5	1	Empleado
2	H	15	3	Productivas	Mat.	Nuclear	3	1	Jornalero
2	H	14	3	Productivas	Mat.	Nuclear	5	2	Campo/ v. comida
2	M	14	3	Productivas	Mat.	Nuclear	5	1	Soldador
3	H	15	3	Agricultura	Vesp.	Nuclear	3	2	E. tortillería
3	H	15	3	Agricultura	Vesp.	Extensa (tíos)	5	1	El campo
3	M	14	3	Agricultura	Vesp.	Nuclear	5	2	El campo
3	M	14	3	Agricultura	Vesp.	Nuclear	5	3	El campo
3	H	14	3	Agricultura	Vesp.	Nuclear	6	1	Escuela
3	M	14	3	Agricultura	Vesp.	Nuclear	5	1	El campo
4	M	17	3	Sin	Vesp.	Monoparental	3	2	Empleada
4	M	16	3	Sin	Vesp.	Nuclear	3	2	Empleado restaurante/doméstica
4	H	18	3	Sin.	Vesp.	Extensa	5	3	Empleados (hotel, pensionado)
4	M	15	3	Sin	Vesp.	Nuclear	5	3	Doméstica, Albañil, Empleado
4	H	15	3	Sin	Vesp.	Nuclear	3	2	Empleado E. Doméstica
4	H	18	3	Sin	Vesp	Extensa	5	2	E. Hotel Taller mecánico

**Fuente: elaboración propia**

En resumen

El siguiente cuadro es un resumen de algunas de las características de la muestra encuesta, en el se puede observar que de los 24 estudiantes de tercer grado 12 son hombres y 12 mujeres, 12 estudian en el turno matutino y 12 del turno vespertino; 20 de ellos dijeron pertenecer a familias nucleares mientras que los 4 restantes tienen otro tipo de familia.

En lo relativo promedio de edad de los estudiantes encuestados se puede decir que es de 14.9 años. Además sus familias están integradas por 4.7 personas en promedio, de los cuales 1.8 es económicamente activo, dedicado a actividades de empleados o labores del campo mayormente.

<b>Tabla 8. Distribución de estudiantes encuestados por turno y tipo de familia</b>					
<b>Estudiantes</b>	<b>T. M.</b>	<b>T. V</b>	<b>Familia Nuclear</b>	<b>Otro tipo de familia</b>	<b>Total</b>
Hombres	6	6	9	3	12
Mujeres	6	6	11	1	12
Total	24		24		24

Fuente: elaboración propia

#### 4.1.5 Estudio e interpretación de los datos

No obstante que la descripción y análisis de los datos obtenidos se llevará a cabo en el siguiente capítulo, se puede adelantar, que para su realización, se siguió una metodología simple, basada en la lectura de los datos apoyada en la estructura de las matrices de análisis, con esto se pretendió identificar en las respuestas las declaraciones

clave que permitan acercarnos a conocer las percepciones de los agentes escolares (profesores y estudiantes) sobre el proceso, resultados y trascendencia que tiene la prueba ENLACE en la escuela secundaria.

Así pues, se diseñaron instrumentos de tópicos (previamente descritos) dirigidos a identificar el conocimiento que sobre el contenido, los flujos y el manejo de la información evaluadora tuvieron los agentes. Así como también, a conocer parte de sus actitudes, experiencias, expectativas, respecto de Enlace.

Una vez recolectada y transcrita la información, siguió la ordenación y el análisis de los datos. El cual, según María J. Mayan, en una indagación cualitativa “es un modelo sistemático de recolección – análisis- recolección- análisis ad infinitum” (Mayan, 22); no obstante la validez y la autoridad que reflejan sus palabras, el procedimiento utilizado en el presente trabajo fue distinto y limitado.

El acomodo de los datos se hizo de forma básica y en una sola ocasión, donde se utilizó un formato de filas y columnas, así pues, se listaron en forma vertical cada uno de los informantes y en forma horizontal las respuestas a las preguntas. Con esto se pretendió organizar del modo más sencillo los testimonios, de tal manera, que al ordenarse se facilitara la comparación entre las respuestas de distintos informantes sobre una misma pregunta.

Lo anterior facilitó la identificación de patrones de respuestas, y aunque no se puede hablar de una saturación de los datos (al menos no en el sentido propuesto por Mayan 2001, 12), si se pueden decir que se encontraron ideas reiterativas en las declaraciones de los agentes, mediante las cuales, se pudo conocer parte de sus percepciones de respecto de la evaluación.

Una vez seleccionados los datos destacados se busco interpretar el contenido latente (Mayan 2001, 22) de las declaraciones, es decir, identificar su sentido e intencionalidad, para después, mediante un ejercicio reflexivo construir un discurso que

entrelace los hallazgos con elementos teóricos, de tal manera que permita acercarse a las percepciones los profesores y estudiantes. En palabras de Rubin y Rubin, el análisis de los datos cualitativos no es mero conteo o un sumario, el objetivo es “descubrir la variación, retratar los matices de significado y examinar la complejidad. Los objetivos del análisis son para reflejar la complejidad de la interacción humana representada en las palabras de los entrevistados” (Rubin 2005, 202).

Por último, cabe reconocer que las limitaciones de tiempo y experiencia tuvieron peso en el análisis, pese a esto, también es justo decir que muchos de los datos obtenidos reflejan parte valiosa de las percepciones de los agentes.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

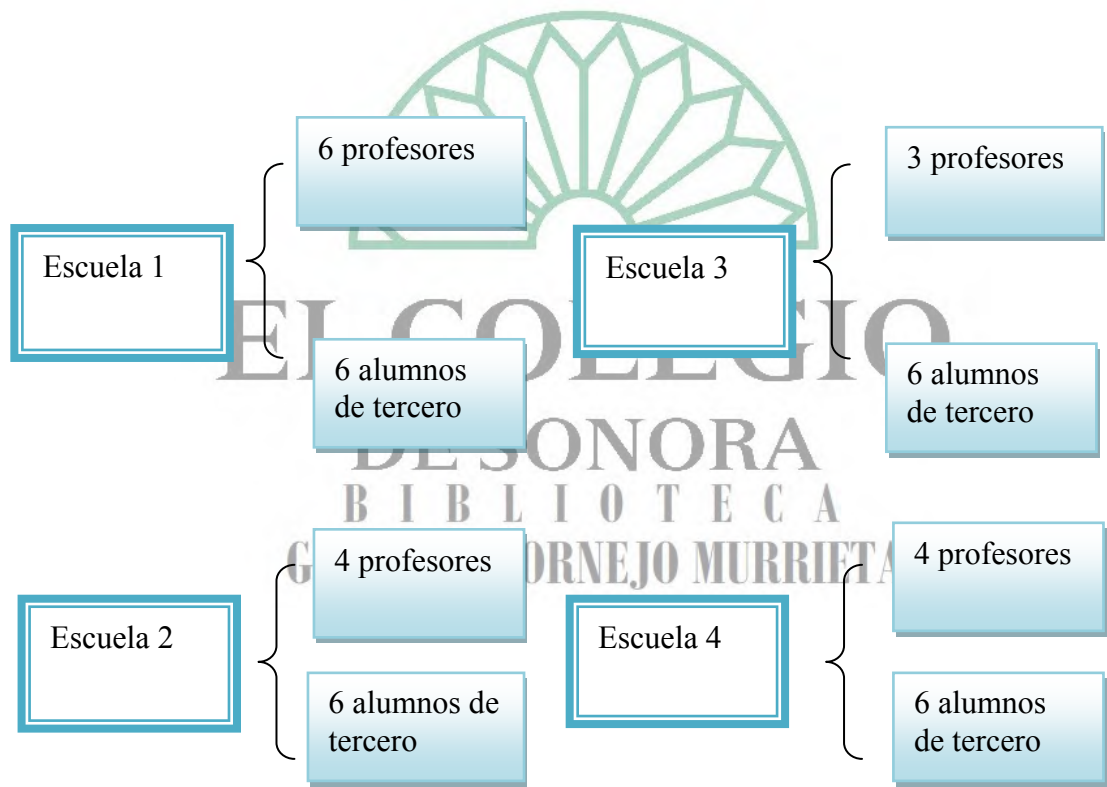


**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**BIBLIOTECA**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**



**Figura 9. Resumen metodológico**

Metodología: cualitativa  
Técnica e instrumentos: observación documental y de campo; entrevista semiestructurada a profesores y cuestionario a estudiantes.  
Apoyo técnico: grabadora, cámara fotográfica  
Muestra: cuatro escuelas (17 profesores, 24 estudiantes)  
Análisis de datos se hizo mediante un sistema de tabulación básico, en el que se busco identificar las ideas reiteradas en las declaraciones de los agentes.  
Después, con base en los hallazgos y a la luz de los aportes teóricos se realizó el capítulo 5.



Fuente: elaboración propia

## CAPÍTULO 5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las Secretaría de Educación Pública implementó la prueba Enlace como una forma de conocer el desempeño escolar de los estudiantes de secundaria, con base en el programa oficial anual. Bajo esta postura, existe una lógica implícita, que incluye una presunción de un comportamiento racional de los agentes escolares; la que supone que los estudiantes al responder la evaluación tratarán de maximizar sus resultados.

El trabajo de campo arrojó elementos que permiten criticar la supuesta acción racional de los agentes escolares ante el proceso evaluador; es decir, los datos empíricos obtenidos posibilitan inferir que las diferencias en la información influyen en las percepciones y por ende en el comportamiento de los agentes.

Ahora bien, dado que el planteamiento, justificación, historia, teoría y metodología de este trabajo ya fueron expuestos, en este apartado me limitaré a presentar los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación. Con esto, espero explicitar un aspecto básico en la evaluación del rendimiento escolar: el papel mediador de los agentes escolares.

Los resultados, que a continuación serán expuestos, fueron ordenados por categorías asociadas a las variables previamente definidas y derivadas de las preguntas de investigación. Con esto, se aspira a describir en forma simple, organizada y lógica las implicaciones de las percepciones de los profesores y estudiantes, en su comportamiento respecto con la prueba Enlace.

Para la realización de lo anterior, este capítulo contendrá tres apartados básicos: en el primero se expondrán los resultados obtenidos en las entrevistas realizadas a docentes y los datos recopilados de los cuestionarios aplicados a estudiantes. En dicho apartado se espera mostrar la información y experiencias con que cuentan los agentes respecto a la evaluación.

En el segundo apartado se hace interpretación de los datos obtenidos de los agentes, concentrándose en identificar los elementos destacados de sus percepciones, las cuales se presentan a manera de conjunto.

Y, en el tercero, se planteará un análisis apreciativo de los datos obtenidos bajo la lógica organizacional.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

## 5.1 Descripción de resultados

### 5.1.1 De los profesores

#### - La información como elemento esencial de la evaluación:

La información es un elemento básico en toda organización y su importancia queda más que manifiesta en la definición que Hall hace de éstas, pues las describe como: “sistemas de procesamiento de información” (Hall 1996, 179); concepto que abarca a las organizaciones educativas, donde, además, la información es esencia misma del proceso evaluador.

Identificar los ciclos, flujos, canales, contenidos y limitaciones informativas con que se relacionan los agentes escolares dentro de la organización permite deducir, en primera instancia, la posible inferencia de la información en la construcción de sus percepciones respecto a la evaluación, y en segunda, la posible conexión que existe entre la información, la percepción y el comportamiento de los docentes en los procesos evaluadores.

Para realizar una descripción organizada de la información que conocen los profesores, se optó por agrupar los datos seleccionados de las entrevistas en tres grupos, denominados arbitrariamente etapas. El primer apartado contiene algunos aspectos destacados de la información con la que cuentan los docentes antes de la fecha de aplicación de la prueba Enlace; el segundo describe las circunstancias informativas que ocurren el día del examen; y, finalmente, el tercero trata la información generada después de la aplicación de la prueba.

Cabe aclarar que en la realidad, la información que tienen los agentes escolares es fluida, es decir, que no existen divisiones temporales nítidas, por lo que la separación que se ideó es sólo para fines ilustrativos. De igual manera, se reconoce que los conceptos

relacionados con proceso evaluador, las opiniones y los contenidos informativos son de carácter dinámico, es decir, se encuentran en constante construcción.

## **Etapas**

### **La información anterior a la prueba**

[En la etapa anterior a la aplicación de la prueba, la información relacionada con la evaluación es una mezcla entre los conocimientos adquiridos por los profesores durante su formación pedagógica (escuela normal o cursos de actualización), y de la experiencia acumulada en los procesos evaluadores anteriores (evaluación interna o evaluaciones estandarizadas).

Si bien es cierto que en las escuelas normales, tradicionalmente, han existido materias enfocadas en la evaluación educativa, hoy por hoy, el tema ha tomado un fuerte impulso en el campo educativo, tanto, que muchas otras instituciones de educación superior han incluido materias relacionadas en sus planes de estudio. Incluso se han creado posgrados especializados en el tema, de modo que muchos docentes, especialmente los más jóvenes, tienen conocimiento de las teorías evaluadoras.

Junto con la formación escolarizada, los docentes cuentan con las experiencias vividas en procesos evaluadores previos, que nutren de manera directa su percepción y construcción de conceptos. Sin embargo, aunque pudiera pensarse que la información en torno a la evaluación en general es sólida, por ser un tema de moda o por encontrarse intrínsecamente relacionado con la vida escolar, en lo referente a la evaluación estandarizada todavía existen muchos vacíos, que fueron exteriorizados en las declaraciones docentes.

La información que manejan los docentes en esta etapa es heterogénea; mientras que en unas escuelas dijeron saber muy poco de la prueba Enlace, incluso en aspectos sencillos como la fecha del examen, el número de preguntas o el total de pruebas que les

aplican en el año; como el caso de una profesora que dijo no estar enterada de “nada” (c. 22) sobre la evaluación, sino hasta el día de la aplicación: “*hasta que las traen, nunca nos las mandan con tiempo*” (c. 22). En otras, los profesores declararon conocer los calendarios y las fechas programadas: “*nosotros sabemos desde un principio, desde las primeras reuniones; en mayo ya sabemos que tenemos evaluaciones y que no debemos de faltar*” (t.22).

No obstante, lo dicho por los docentes en ambos casos, las insuficiencias informativas son fácilmente observables en la mayoría de las declaraciones, situación que se hace evidente al responder a cuestionamientos básicos. De hecho, varios docentes no recordaron el número de evaluaciones que les aplican en el año; tampoco la dependencia exacta de dónde provienen, si acaso identificaron el origen de las mismas en “la Secretaría” (entendiéndose ésta como el centro administrativo), sin hacer mayor distinción entre la instancia federal o estatal.

Tal confusión y desconocimiento se hizo más explícita al solicitarle a los docentes que describiera con mayor especificidad los detalles de la evaluación debido a que varios de ellos no conocen el contenido de las pruebas, por no haber tenido acceso.

### **La información durante la aplicación de la prueba**

La información que los profesores tienen de la prueba Enlace los días su aplicación se nutre de dos fuentes: de la información recibida por los canales formales, generalmente asociada a los aspectos técnicos del proceso de aplicación, y del conocimiento construido a partir de sus propias observaciones sobre el proceso y el comportamiento de los otros agentes.

#### **Información formal**

Los periodos de tiempo destinados a la aplicación de la prueba son quizá el espacio más cercano de los docentes a personal de la tecno-estructura. Ese día, casi todos

los profesores participan en una reunión con los aplicadores externos, en la cual, se les provee de información acerca del procedimiento técnico que deberá seguirse durante la aplicación, ahí también, se les hace entrega de paquetes de exámenes.

El día de la prueba, la función docente queda limitada a la aplicación, eso sí, de un grupo al que no se le da clase. No obstante la capacitación recibida, la información con la que cuenta el docente parece ser insuficiente, pues según algunas de sus declaraciones, existieron evidentes fallas informativas dentro de las aulas; por ejemplo: algunos profesores, con tal de mantener la atención de los alumnos, les dicen a los estudiantes que la prueba Enlace será tomada en cuenta para las calificaciones; lo que es absolutamente falso, y crea distorsión de la información.

Además se les intenta motivar diciendo frases como las siguientes: “que no lo contesten al ahí se va” (m. 20); “pues cuando se les aplica yo no más les digo que lo contesten con la debida atención que se requiere, que tomen decisiones correctas y que si hay dudas que las contesten al final, les digo que los resultados va a aparecer en Internet” (e. 27); “yo les digo que es muy importante, porque dependiendo de esos exámenes esta el avance de ellos mismos y el mío porque ahí esta el nombre de uno como maestro” (t. 22a); “que le debemos de echar ganas”(m. 1); “les sugerimos que repasen para que estén, tengan conocimiento de lo que van a responder” (c. 6).

#### Formato y contenido de la prueba

El aspecto académico de la prueba Enlace fue un poco discutido; aunque existen profesores que conocen a fondo los contenidos de la evaluación, la minoría de los entrevistados hicieron críticas específicas al respecto. Las opiniones se enfocaron en aspectos generales de la prueba.

Algunos docentes criticaron el hecho de que Enlace sólo tome en cuenta conocimiento de los estudiantes, pues según ellos, contrasta con las reformas educativas

recientes, las cuales pretenden ser más incluyentes en la forma de evaluar, es decir, sugieren una valoración más integral de los rasgos a tomar en cuenta para las calificaciones oficiales, ejemplo de esto: la evaluación por proyectos.

Las declaraciones aludieron, además, a fallas en el formato y la construcción de los reactivos de la prueba: *“a parte que hay preguntas que vienen con errores”* (e.2); y diferencias de las preguntas con respecto a los contenidos de los programas: *“yo digo que los que planean el examen, como que no están de acuerdo con los planes”* (c. 26).

Finalmente, el lenguaje elevado de las pruebas fue considerado por algunos docentes como un detonador de la interferencia de los alumnos hacia en la evaluación: *“vienen palabras muy por encima del nivel de los niños”* (c.6); *“como es, en el sentido de que viene un poquito elevado para el alumno, inclusive hasta para uno, que no haya a veces para entrarle a un x problema, en la forma en la que te lo ponen no lo puedes ni resolver”*(c. 25); *“yo los he revisado al tiempo o me quedo con un examen y vienen problemas, bien que le explicaste al alumno, pero hay unos que no lo puedes ni resolver* (m. 20); *“vienen muchos textos muy extenso”* (e. 27); *“mi opinión muy personal, esta muy raro, está simplemente, es un nivel que están pidiendo, que, a la torre, hasta uno misma de pronto lo lee y se queda así como que será lo estoy imaginando. En mi opinión, muy personal, esta demasiado complejo para el tiempo que se les da”* (m. 28); *“se me hace que vienen como conceptos muy elevados para los alumnos, hay preguntas que nosotros no las entendemos, y manejan un lenguaje muy elevado para ellos para los muchachos”* (e. 1); *“y los muchachos me dicen que es esto, vienen, como le dije, viene muy por encima del nivel de los niños”* (c. 6).

### Comportamiento de los estudiantes

En la organización escolar, los profesores conocen el proceder de sus estudiantes mejor que nadie, pues observan sus diferentes conductas, actitudes y emociones durante



la aplicación de la prueba Enlace y a lo largo del ciclo escolar. Con base en su experiencia, pueden describir e interpretar las reacciones observadas en los alumnos. Mismas que pueden contribuir a resultados no satisfactorios.

La apreciación que el profesor tiene de la conducta del estudiante revela un aspecto poco considerado de la realidad bajo una lógica racional: los estudiantes tienen muchos y muy variados intereses, necesidades y o limitaciones. Por lo tanto, las percepciones de los docentes pueden resultar de gran utilidad en la explicación de los resultados de la evaluación.

Los docentes coinciden al expresar que en muchos casos los alumnos no le dan la suficiente importancia a la evaluación. Tal aseveración es atribuida a observaciones de comportamientos como los siguientes:

El nerviosismo como condición común se resaltó en algunas observaciones declaradas por los docentes sobre la conducta de los estudiantes el día de la prueba. Según sus dicho los estudiantes manifestaron comportamientos: *"¡ay!, de nervios, de miedo, de desesperación, hay unos que se enferman, no se sienten capaces porque les falta, probablemente, este... necesiten más explicación de ciertos temas"* (t. 22).

La apatía y desinterés que algunos estudiantes presentaron, también se reiterado en las declaraciones de algunos docentes, quienes dijeron: *"pues a veces que ni las leen, o ahí no más la entregan, o la contestan sin analizar las preguntas"* (c. 25); *"también hay alumnos que están aquí, pero que no les interesa, vienen obligados por sus padres, les preguntan y no más no"* (t. 22); *"no tienen interés lo muchachos, no le dan importancia a las evaluaciones"* (c. 25a); *"no como no se les toma en cuenta, no le ponen interés"* (e.26); *"muchas veces pueden ser cuestiones de que no le ven interés a ese tipo de evaluaciones"* (c.1.5); *"al ahí se va, con tal, con tal de salir rápido del aula"*(c. 26). *"los estresa a los chamacos, se sienten este, lo hacen más como un compromiso y lo contestan al hay se va, y lo primero que preguntan es sí cuenta para*

su calificación, si uno lo dice que no, los chamacos automáticamente lo dejan en blanco no lo contestan” (m. 7).

También, las deficiencias en los conocimientos y faltas de habilidades se evidenciaron en comentarios reiterativos como los siguientes: “ellos, muchas veces, los hacen al *“tin marín”* (t. 22a).” “y pues lo mismo, hay cosas del programa que tu no alcanzas a ver, y te viene en el examen y el chamaco te lo tiene que contestar al *tin marín*, a veces, porque hay preguntas o que uno no alcanzó a explicárselo (m. 20)<sup>5</sup> .

Por último un enfado atribuido a la sobre evaluación. La frecuencia y número en las evaluaciones puede alterar la percepción de los agentes: “desafortunadamente al final del ciclo escolar vienen una serie de evaluaciones, te evalúa el estado, te evalúa... al alumno lo aburren de tanto examen, lo asfixia tanto examen” (e. 27a). La lógica de esto es simple, cuando se evalúa tan frecuentemente el interés se diluye. Y a al formato de las pruebas: “se quejan de las preguntas tan largas, a veces son agotadoras” (m. 1).

Opinión sobre otros docentes

La opinión de los profesores sobre otros docentes pone al descubierto aspectos difíciles de detectar. El siguiente hallazgo es ilustrativo porque describe la existencia de intereses diferenciados entre ellos con respecto a la evaluación.

Algunos profesores piensan que dado que la prueba evalúa sólo tres materias por ciclo, los docentes más interesados en la evaluación serán aquellos cuyas materias son evaluadas. Opiniones como la siguiente: “a los que no les interesa, son a los que no les están calificando” (m. 20a); exponen que los intereses diferenciados pueden afectar de forma distinta los comportamientos.

---

<sup>5</sup> Cabe aclarar, que *tin marín* en el lenguaje coloquial significa elegir la respuesta al azar.

Además dieron variados puntos de vista al respecto: “pues mira ya no le dan importancia, ya no más lo toman como un examen más, ya no se le da la seriedad, se cayo en una rutina, más bien en una apatía”(e.27); “no lo platicamos, no están de acuerdo con la prueba Enlace, a lo mejor a muchos de ellos les da pavor que en algún momento esa prueba Enlace sea un instrumento para decir que no nos sirve, te vamos a dar la carta de finiquito (m. 23); “que te quitan mucho tiempo”; (e. 1); “unos a favor u otras en contra, depende la calidad de maestro, lógico que te va a decir que esta bien, pero sí no es así te va a decir hasta lo que no para descalificarla” (m. 4).

De esta etapa se puede decir que la desinformación; el desinterés, apatía y desmotivación presentada en algunos agentes por las situaciones antes mencionadas, desperdicia las potencialidades de la evaluación.

### **La información después de la aplicación de la prueba**

Por lógica de orden, la información divulgada después del proceso de evaluación es aquella relacionada con productos, o sea, con los resultados. Este punto es de los más álgidos y demandantes en el discurso docente, pues afirman: la dificultad de accesos, las tardanzas en los tiempos de entrega y la poca claridad de los reportes de resultados impide el correcto aprovechamiento de los mismos.

Respecto del acceso a los exámenes después de la aplicación un profesor comento que existe recelo de parte de algunas autoridades escolares respecto al manejo de la información: “los exámenes se van a quedar en la dirección, vas y los pides y no te los dan, ‘ey espérate, no los puedes tocar’, y no sabes ni qué ondas con esos exámenes” (m. 20.a).

El tiempo comprendido entre la fecha de aplicación y la entrega de los resultados es visto como un periodo demasiado largo, que no permite una oportuna retroalimentación en las aulas. Prueba de ello es el caso de los alumnos de tercer grado,

cuyos resultados llegan tiempo después de su graduación: *“es muy tardado conocer los resultados; el examen que se aplicó en marzo, perdón, en abril del 2009, está hasta el cuatro de octubre. Aquí están dando a conocer que van a publicar los resultados, cuando debe ser más ágil con estas tecnologías”* (e. 20.a.). Asimismo, existe falta de claridad en los reportes, los cuales se asumen como no prácticos.

En resumen:

En la etapa uno, la previa a la aplicación de la prueba, los profesores tienen información limitada y diferenciada, de acuerdo a su formación escolar y experiencia en procesos evaluadores. Tal heterogeneidad hace que no exista consenso en la conceptualización evaluadora.

En la etapa dos, el día de la aplicación de la prueba Enlace, la información se construye, mayormente, de los aspectos técnicos básicos para la aplicación. Es en esta etapa que se destaca la observación que los docentes hacen sobre el comportamiento estudiantil y de los demás docentes.

En la etapa tres, después de la aplicación, se habla de información relacionada con los resultados –según lo dicho por los docentes –, el acceso a la información es lento, poco claro y difícil. A estas deficiencias se suma la débil relación de los profesores con la tecno-estructura, es decir, con las instancias evaluadoras.

Lo anterior trae como consecuencia que el profesor de secundaria se sienta no sólo desinformado, sino también excluido del proceso evaluador. Asimismo, pone sobre la mesa una problemática seria: la carencia de diálogo efectivo entre las tecno-estructura y docentes, manifestada, una vez más, en fallas en la información evaluativa y la coordinación de las instancias al interior de la organización educativa. Es decir se tal como lo plantea Andrés hoy por hoy se requiere una innovación en el manejo de la información (Andrés 2000, 262) de tal forma que se realice una comunicación eficiente.

**Figura 10. Aspectos relevantes de la información en distintas etapas del proceso evaluador**



Fuente: elaboración propia con base la interpretación de datos obtenidos en las entrevistas a profesores

**- La información evaluativa como parte de la comunicación organizacional: sus ciclos, flujos y canales**

La información asociada a la evaluación, como se dijo antes, no tiene límites temporales nítidos, empero, existen ciclos o periodos de aplicación que generan un incremento en su cuantía. Los últimos meses del ciclo escolar: abril mayo, son los periodos de tiempo asociados a las evaluaciones externas o estandarizadas. Los ciclos son el del periodo de tiempo comprendido entre una y otra evaluación; en el caso específico de Enlace su ciclo es anual.

Durante los ciclos y periodos de evaluación, la información fluye y se distribuye por distintos canales de la organización, los cuales pueden ser formales o informales, los cuales suelen ser estructuras tan unidas de límites no nítidos (Mitzberg 1995, 35). Los canales formales se refieren a toda la estructura organizacional diseñada para enlazar sus partes; son el andamiaje por donde fluye la comunicación entre el ápice estratégico, la tecno-estructura, la línea media, el staff de apoyo y el núcleo de operaciones.

En la Secretaría de Educación, los canales formales están intrínsecamente ligados a la jerarquía directiva: dirección de área, supervisión, dirección de escuela, coordinaciones y docentes; a través de ella fluye y baja la información hacia las escuelas secundarias. Es esta vía la que la tecno-estructura (las instancias evaluadoras) utiliza para comunicarse con agentes escolares.

A pesar de la gran estructura burocrática de la SEP, existen serias deficiencias en el manejo de información relacionada con la evaluación, que se manifiestan en interferencia, lentitud, ausencia, y desvinculación de los datos obtenidos en las evaluaciones. En pocas palabras, según lo dicho por los docentes, la comunicación inter organizacional es débil y tiene poco impacto en los procesos de aprendizaje.

La Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP, dependencia encargada de Enlace, puso a disposición de las audiencias una página de Internet con información sobre la evaluación y sus resultados. El uso de esta tecnología abrió un espacio novedoso de comunicación con las audiencias de la evaluación. Empero, existen factores que interfieren en su utilización: por un lado, las limitaciones en el acceso y destrezas del agente: no todos los profesores tienen habilidades o cuentan con los medios electrónicos para disponer de la información. Por otro lado, se encuentra su formato unilateral, que no permite la interacción tecno-estructura docente.

Los canales informales, por su parte, son aquellos por donde se desplaza la información no oficial. Pueden ser externos o internos de la organización (interacciones

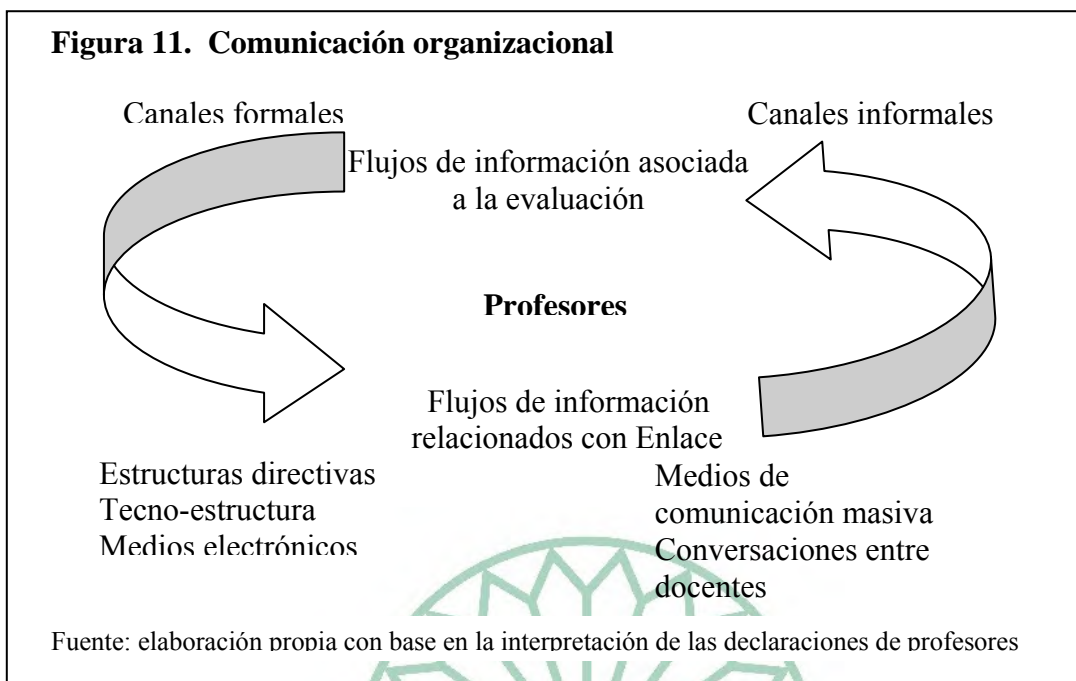
no formalizadas de los miembros). En este punto, los medios masivos de comunicación tienen especial relevancia debido a su cobertura, pero su desventaja es, quizás, que esta vía suele proporcionar información demasiado general, incluso sensacionalista.

En México, los resultados de la prueba Enlace, a nivel general, suelen ser noticia nacional. Así pues, no es raro que al preguntarle a una profesora la vía por la que se había enterado de los resultados respondió: *“los dan a conocer en la radio, en la televisión, aquí en la escuela”* (c. 25). Claro este caso no es un patrón. El ejemplo anterior revela información de importancia; dada su inmediatez, cobertura y penetración, la información que manejan los medios pareciera ser más contundente y estar más fresca en la memoria de los profesores.

Otra forma de conocer la información que fluye por los canales informales es mediante las preguntas indirectas; o sea, cuestionar a los docentes sobre lo que piensan los demás agentes escolares del proceso evaluador. Esta triangulación permite un acercamiento a conversaciones colectivas y facilita la apertura del entrevistado para hablar sobre éstas u otro tipo de interacciones.

Así pues, de las preguntas indirectas se obtuvieron respuestas muy reveladoras acerca de la opinión docente. En las respuestas, se destacó la falta de información sobre el contenido de un proceso evaluador: *“mis demás compañeros, pues que no, que no tenemos información”* (c. 25); las resistencias que algunos sectores oponen sobre las reformas; y, finalmente, algunas de las causas. Pese a esto, los canales formales siguen siendo reconocidos como los más utilizados. Y se considera que la falta de información trae consecuencias sobre la calidad.

En resumen, las deficiencias en la estructura de los canales, en la fluidez, incluso en los contenidos, traen como consecuencias fallas informativas que hacen que los docentes se perciban excluidos del proceso evaluador. Lo que apoya el argumento que dicta que la información limitada con la que cuentan los agentes afecta la percepción.



### Relación entre docentes y tecno-estructura

La percepción que los profesores de secundaria tienen de la prueba Enlace se debe en gran medida, a la débil relación de éstos con la tecno-estructura, es decir, con los evaluadores. En las entrevistas, los docentes dijeron desconocer aspectos básicos de la función de la tecno-estructura, como quiénes, dónde y cómo elaboran las pruebas Enlace: *“me gustaría saber más de cómo llegan los resultados, quiénes hacen los exámenes”* (e. 2).

Lo anterior provoca que las instancias evaluadoras y su personal sean percibidos como ajenos y desconocedores de las problemáticas de las aulas: *“no se los tomó en cuenta, porque vienen los exámenes muy elevados y ellos piensan que nosotros no somos seres humanos que nos enfermamos, que podemos faltar, que el alumno puede faltar por alguna enfermedad o lo que sea, o que se suspenden clases, ya el programa*



no lo ves al cien por ciento" (m. 20). Se piensa que planean desde una perspectiva de escritorio.

Se les ve, también, como insensibles e ignorantes de la realidad escolar: "Las personas que hacen los exámenes, yo pienso que no toman en cuenta las necesidades" (e. 27). Cuya función resulta incompleta, pues se cree que se podrían ampliar sus alcances y se pide que sean más específicos en sus apreciaciones: "que nos digan en que está fallando la escuela" (e.2).

Contextualizando, la poca información, la falta de comunicación entre tecno-estructura y núcleo de operaciones generan recelo y desconfianza en relación con la prueba Enlace.

#### **- Situaciones que impactan el rendimiento escolar**

El entorno situacional que rodea al proceso evaluador es variado y complejo, por eso se requirió enfocar parte de los cuestionamientos a conocer aspectos, que según los docentes, pudieran afectar el rendimiento escolar de los estudiantes. Los datos obtenidos se agruparon en dos apartados, en el primero se encuentra busca resaltar la autoconcepción del docente respecto de su entorno laboral, y el segundo identificar las problemáticas que desde dentro o fuera de la organización escolar afectan el desempeño de los estudiantes. A continuación, se relatan algunas declaraciones sobresalientes.

#### **- El docente y su entorno laboral**

El profesor de secundaria es mayormente un profesionista orgulloso de su labor; y, no obstante, se sabe inserto en un sistema administrativo, describe su sentir hacia el trabajo desde su lógica individual inmediata en el aula. Así pues, al autodefinirse enunció palabras como satisfecho, agradable, y también frases que describen su práctica como: "ay, bien padre, me gusta mucho" (e. 2); "me gusta" (e. 26); "entre más van pasando

los años, te vas dando cuenta de que vas queriendo más esta profesión" (e. 21); "yo considero que es una profesión bonita en la que tienes que dar mucho, y también recibes, y tienes que manejarlo, con una ética profesional; porque ser maestro sin ética no lo eres, y estar aquí estas aquí por ganar un sueldo tampoco lo eres, el ser profesor es ir más allá de contenidos, es ir más allá de cumplir un programa, el ser maestro es tener un contacto real con el alumno y tratar de ver cuales son esas necesidades" (e. 27).

Empero, también complicaciones de la profesión y de su relación con los alumnos: "pues a mí me gusta ser maestra, pero ya con los años te cansa, cada generación de muchachos viene más difícil" (c. 25); "pues en ocasiones, como estoy en una etapa de cambio de vida que me está afectando, hay ocasiones me siento frustrada, por qué, por el tipo de alumnado que tenemos, no digo que es una eminencia y eso, lo que es que a un chamaco no le puede llamar la atención y eso, derechos humanos ha intervenido mucho en eso, y yo siento que la educación por eso está muy..." (c. 26).

Las manifestaciones de agrado por su profesión se evidenciaron en prácticamente todas las entrevistas, sin embargo, tal satisfacción poco tuvo que ver con parámetros como rendimiento, eficiencia, logro escolar o con la remuneración económica. Sobre esta última las opiniones fueron encontradas; por un lado hay profesores insatisfechos con su sueldo: "yo digo que si el maestro estuviera suficientemente remunerado, no tendría necesidad de pedir préstamos" (c. 25); y por otro, existen quienes dijeron sentirse conformes con su sueldo.

Desde su doble reconocimiento: como practicante individual de su profesión y como parte de una organización, el docente construye sus percepciones del funcionamiento del área de secundarias y de las reformas educativas. En su discurso se puede apreciar una argumentación crítica, que reconoce fallas operativas en la

organización, pero de igual forma, resalta los logros y alberga esperanzas en el largo plazo.

Con una postura crítica, el docente se refirió a las reformas educativas como inconclusas: *“yo considero que un poquito deficiente, porque no aterrizamos con la reformas”* (e. 27). Pero a la vez, como esperanzadoras por las posibilidades que ofrecen a largo plazo; claro está, si se aplicaran correctamente: *“yo veo un futuro positivo, si dejan unos quince o veinte años, yo creo, porque hasta hoy le veo una articulación en el nivel básico, estamos trabajando igual ahorita todos”* (e. 27).

A pesar de la generalidad de las opiniones del docente sobre las deficiencias del sistema educativo nacional, cuando se le cuestionó por las causas de los malos resultados obtenidos en las evaluaciones, su posicionamiento se amplió exponencialmente. De tal manera que construyó un discurso cargado de anécdotas que le dan lógica y sentido a sus explicaciones. De lado deja las visiones macro y sin mencionar los parámetros de rendimiento, se enfocó en las problemáticas cotidianas como las siguientes:

- Problemáticas que afectan la vida organizacional

Las deficiencias en la calidad educativa, reflejadas en los bajos niveles de aprovechamiento, fueron explicadas por los docentes, a partir de lo que ellos consideraron problemáticas de fondo en la práctica educativa. Aspectos como la indisciplina, el ausentismo o carencias en la infraestructura y materiales de las escuelas; y situaciones externas asociadas a conflictos familiares o de contexto, resaltaron como indicadores causales de las fallas organizacionales.

En este sentido, la indisciplina y el ausentismo fueron expuestos como un problema serio en muchas escuelas secundarias, dependiendo de su intensidad y frecuencia afectan profundamente el desempeño escolar. Según uno de los docentes, el establecer un estado de disciplina propicio para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje consume, en muchas ocasiones, gran parte del tiempo de clase: *“tardas más*

en que fájate, que cállate, que pon atención, se te va mucho tiempo en eso, es, es donde pierdes tu tiempo para poder enseñarles algo más” (m. 20).

El ausentismo debilita la relación escuela-estudiante. “allá, en parte, donde estaba uno, era muy difícil, los alumnos faltaban mucho, donde los niños, muchos eran de campos retirados o simplemente no tenían dinero para pagar el camión” (m. 2). (En este caso el ausentismo está asociado a las condiciones del contexto.) El ausentismo en muchas ocasiones puede terminar en deserción. Solos o combinados, ambos problemas constituyen un lastre para el proceso educativo.

Aunque con menor énfasis, los docentes consideran también las carencias de infraestructura y material didácticos limitantes del buen desempeño escolar. Ellos describieron como, en muchas ocasiones, se requiere trabajar en condiciones adversas: “la estructura de la escuela no tiene capacidad, no alcanzan las aulas” (e. 27). Sin embargo, pese a las deficiencias, los profesores adoptaron una posición tolerante y comprensiva, y consideraron que siempre los espacios laborales pueden ser mejorados.

**Tabla 10. Problemáticas que impactan en los resultados de las evaluaciones, según los docentes de secundaria**

Dentro de la organización escolar	Fuera de la organización escolar
Indisciplina	Falta de apoyo familiar
Ausentismo	Problemas macro sociales: pobreza, violencia, adicciones, trabajo infantil, desempleo
Carencias en las instalaciones y materiales didácticos	

Fuente: Construcción propia con base en las declaraciones de profesores

- Problemáticas externas asociadas a situaciones familiares y sociales

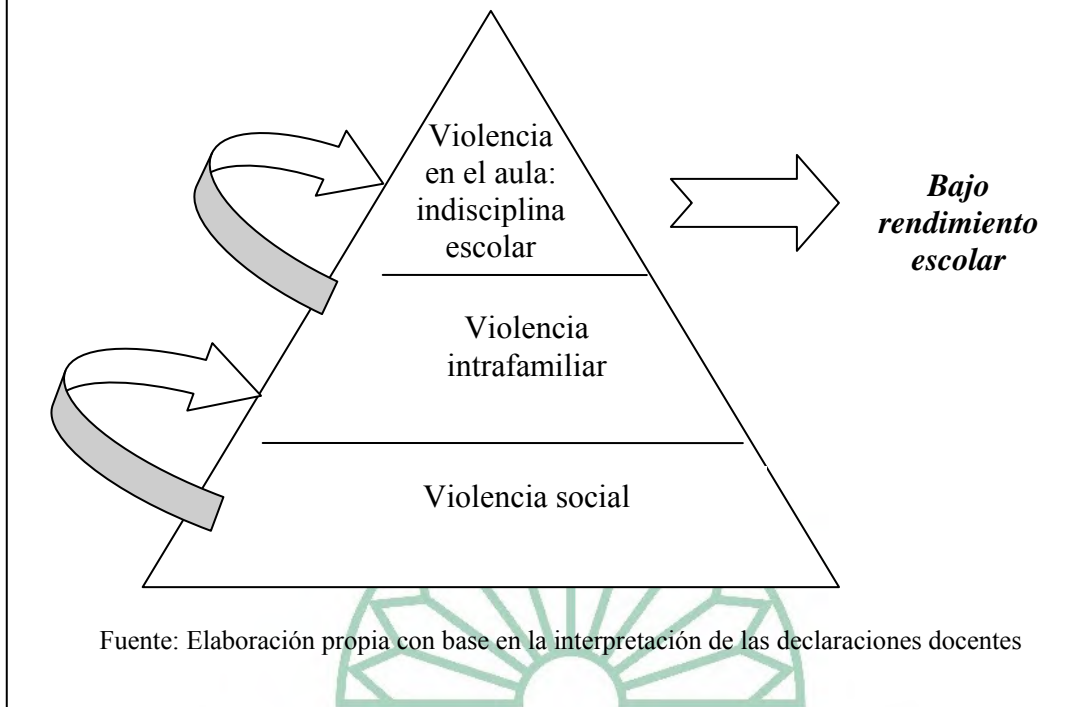
Otros problemas importantes – identificados por los docentes –, que afectan el desempeño escolar son los conflictos familiares y los problemas sociales. Ambos guardan gran relación entre sí, y al combinarse son generadores de muchos problemas internos de la organización.

Por un lado, los problemas familiares fueron descritos por los docentes como el obstáculo más fuerte del desarrollo escolar de muchos estudiantes: *“en cada grupo hay, de pérdida, diez o veinte por ciento con problemática fuerte”* (c. 25). Ya que dichos conflictos repercuten no sólo en las evaluaciones, sino en todo el proceso educativo.

Por otro, los problemas asociados al contexto, que son condiciones macro sociales: la pobreza, violencia, adicciones, entre otros, impactan en los distintos niveles del tejido social. El siguiente ejemplo pretende mostrar cómo un problema macro como la violencia social, puede reflejarse tanto en la estructura familiar como en el aula, y generar un problema interno en la organización. La no existencia de límites entre los distintos espacios sociales provoca que la escuela se convierta en la punta del triángulo, es decir, que sea donde se reflejen los conflictos sociales que no son atendidos, y así sirve como retro alimentador de los mismos.

EL COLEGIO  
DE SONORA  
BIBLIOTECA  
GERARDO CORNEJO MURRIETA

**Figura 12. Bajos niveles de rendimiento escolar como consecuencia del impacto de una problemática macro social**



“Yo pienso, yo pienso, yo pienso porque muchas veces, tu ves a los alumnos y no sabemos que problemas traigan de su casa. Tenía, veras te voy a hacer un comentario, tenía una alumna, entro la última semana de agosto cuando iniciamos muy bien, estuvo tres semanas consecutivas y ya se me desapareció, bueno, y qué paso con esta muchacha, yo empecé a investigar qué pasaba con esta muchacha, déjame decirte que no venía porque no tenían dinero para que la muchachita viniera aquí a la escuela, para darle para el ruletero, no tenía recursos para que viniera, venía de un campo, tenía que agarrar el camión de Pesqueira aquí a Zamora, no tenían recursos vino el señor muy apenado a explicarnos la problemática, y en esos momentos, cuando él tenía una crisis económica, porque su jefe el dueño del campo no le pagaba, se le enfermaron los otros dos niños, saco prestado de no se de donde el señor para llevarlos al doctor y menos tuvo para la muchachita, tuve que yo averiguar, buscar la manera de cómo comunicarnos con el señor, y ya le explicamos al señor por que era bueno que ella viniera a la escuela, que el le hiciera la luchita, que le buscara, que no había necesidad de que ella tuviera que gastar en la hora del receso pudiéndole dar desayuno ellos, y ya el profe. le explico y hablo todo con el señor” (t.22a).

Casos como el anterior no se puede generalizar, pero es importante mencionarlos por su riqueza ilustrativa sobre las problemáticas que la organización escolar enfrenta, también porque son situaciones que posiblemente se repiten

### **5.1.2 De los estudiantes**

#### **- El estudiante y su experiencia en la prueba Enlace**

Desde la experiencia vivida en los procesos evaluadores, los estudiantes de tercer grado de secundaria, construyen su percepción sobre la evaluación educativa y la prueba Enlace. En sus respuestas se describen aspectos representativos de sus razonamientos y las conductas. Con lo recopilado se pretende ayudar en la comprensión de cómo y bajo qué lógica los alumnos interpretan el proceso evaluador.

Los estudiantes de secundaria por su experiencia previa en los niveles educativos identifican bien la palabra evaluación. La asocian, fácilmente, con la forma en la que son calificados por sus profesores. Aspectos como el examen, la participación, la disciplina, la asistencia, los trabajos bimestrales, entre otros, son reconocidos como elementos típicos de la medición de su desempeño dentro del aula, que se reflejan en la boleta. En cambio, esta concepción se transforma al hablar sobre evaluaciones estandarizadas.

Aunque, frecuentemente, los alumnos son evaluados con pruebas objetivas, recuerdan poco los detalles referentes al respecto. En preguntas relacionadas con el tipo y número de pruebas que se les aplican en el año, las respuestas de los estudiantes son un tanto dispersas. La dificultad que presentan para identificar los distintos tipos de evaluaciones se pudo observar en algunos casos. Por ejemplo uno de los alumnos dio una respuesta extrema al decir que hubo presentado 53 exámenes en un el año, esta respuesta se origino debido a que incluyo dentro del conteo las evaluaciones internas. Sin embargo, y aunque en menor proporción existe una inexactitud de información, la cual

podría obedecer en parte, a la existencia de varias evaluaciones, que aunque alternadas pueden llegar a provocar una sensación de la sobrevaluación.

La prueba Enlace es reconocida por la mayoría de estudiantes, quienes dijeron recordar su aplicación y forma; no así sus resultados; lo que se debe a las deficiencias en los canales informativos. En la llamada sociedad del conocimiento, el acceso a medios electrónicos es parte primordial de la educación básica, empero en la cotidianidad este supuesto no siempre se cumple. De hecho, muchos estudiantes de secundaria no tienen acceso a la Internet, y aunque aproximadamente la mitad de los encuestados dijo tener correo electrónico, ninguno de ellos la ha usado la red para obtener información sobre los resultados de la prueba Enlace.

Tal situación se puede atribuir a diversas situaciones: por tener los recursos y no saber cómo usarlos; por no tener acceso a los medios o por no estar interesados. Independientemente, cualquiera que fuere el caso, lo cierto es que la totalidad de los encuestados desconocen los resultados obtenidos en la prueba Enlace en los últimos periodos evaluados (2008 y 2009). Es importante aclarar que dicha aseveración se debe a en gran parte a que cuando se aplicaron los cuestionarios, en las escuelas aún no recibían los reportes físicos de los últimos resultados (2009), pues estos sólo habían sido publicados en la página electrónica.

Caso aparte y merecedor de mención es la situación de los estudiantes de tercer grado, quienes recibirán los resultados cuando hayan egresado, de tal manera que es poco probable que lleguen a enterarse.

#### Valoración de la prueba Enlace

Las opiniones de los estudiantes sobre la prueba Enlace varían: “hoja”, “libro con muchas preguntas”, fueron los adjetivos comúnmente utilizados. A estos se sumaron palabras descriptoras de emociones como: “nervioso(a)”, que fue notablemente repetida;



en mucho menor proporción *“cansado(a)”, “desesperado(a)”, “emocionado(a)”, “aburrido(a)”, “inseguro(a)”, “mejor”,* que mostraron su sentir sobre la aplicación.

Las emociones negativas –manifestadas por algunos estudiantes–, podría deberse a la visión tradicional que ha perdurado en muchas escuelas, donde los exámenes se asocian al miedo, al castigo, al control. Salir mal en un examen, significa, según sus palabras: sentirse mal, fallar a los padres, algo malo. Por el contrario, el salir bien, se asocia a: orgullo, quedar bien con los padres, sentirse feliz, contento, alegre, es un logro: *“me siento feliz, porque quiere decir que aprendí algo”, “que di lo mejor”.*

Las descripciones anteriores expresan la manera en que los estudiantes van construyendo su propia percepción de las evaluaciones. En este sentido, no sólo las emociones que muchos de ellos pueden experimentar se hicieron evidentes, sino también, su tendencia a responsabilizarse de los resultados. Por ejemplo, uno de ellos comentó que el reprobar: *“significa que no estoy estudiando”; “cuando repruebo es porque me la llevo tirando barra?”.*

Los estudiantes consideran que la evaluación es un deber, algo que ellos tienen que hacer, que les sirve a la escuela, a los profesores, a la SEP; pero no a sí mismos: *“mmm... no sé, no creo que me sirva a mí, sino a los maestros”; “para saber cómo ando en los estudios”; “para mis calificaciones”.* Desde su punto de vista, la prueba Enlace no tiene un beneficio inmediato para sí.

### Respondiendo la prueba

Los recuerdos de los estudiantes sobre el día de la aplicación de la prueba oscilan entre aspectos operativos: instrucciones y recomendaciones; datos anecdóticos y remembranzas de su comportamiento y estado de ánimo.

En algunas respuestas se reflejan las decisiones, motivaciones y acciones tomadas por los agentes el día de la prueba: “pues no pasó nada, porque sólo me dediqué a responderlo y un poco a platicar”; “pues ahí poniéndole a lo loco”; “nerviosa e insegura en las respuestas”; “me expulsaron porque tiré una bola de papel”; “platicando, respondiendo, ‘batiando’ para todos lados y pensando cómo estar afuera”; “hambre y nervios, como de cansancio”; “todos estuvieron callados y concentrados”.

Si se analizan las declaraciones anteriores, se puede observar una carga de ansiedad, angustia, inseguridad, nerviosismo, evasión. Así pues, tales emociones suelen reflejarse en su toma de decisiones respecto a la prueba. Lo que hace posible que en ese momento, el estudiante elija lo más conveniente para él, de acuerdo a su lógica. Lo que podría significar que el estudiante optara por no buscar la maximización de sus resultados, sino salir de una situación incómoda.

Una causal de falta de interés estudiantil sobre la prueba, radica en la inutilidad aparente que se le atribuye para el desempeño de la vida. En palabras simples, algo que no perjudica ni beneficia. Por tal motivo, al preguntar para qué sirve, sus respuestas se ubicaron fuera de su persona: “pues, creo que para calificar a los maestros y alumnos”; “pues, para saber un poco sobre lo que nos enseñan los maestros”; “para evaluar en masa a los estudiantes de México”; “para que las personas de la SEP sepan cómo andamos”; “para evaluar las escuelas dependiendo de los resultados en la prueba”.

Aunque la importancia y trascendencia que los estudiantes adjudican a la prueba Enlace es variable; en algunos casos, se puede observar, que esta se encuentra influida por supuestas implicaciones que las pruebas estandarizadas tienen sobre las calificaciones oficiales. Por ejemplo, al cuestionar estudiante sobre si consideraba importante la prueba Enlace dos de ellos respondieron: “sí, porque de eso dependerá la evaluación de la escuela”; “porque del resultado depende mi calificación final”. Dichas consideraciones no sólo son erróneas, sino que además, suele ser producto de la desinformación, creada, en ocasiones por los mismos agentes.

A lo dicho anteriormente, se suman las recomendaciones dadas en el aula, que también varían entre lo técnico y lo ético: *“que lo hagamos con calma”*; *“que los contestes con tus propias palabras, que no copies”*; *“nada”*; *“la verdad no me acuerdo”*; *“que es un examen muy importante para la escuela y para nosotros”*; *“que es una prueba, que es un repaso de lo aprendido”*. Al final, las recomendaciones sólo son instrucciones operativas inmediatas.

También se encontraron respuestas atípicas, algunas en contra de los objetivos organizacionales, como *“no, los maestros dicen que no es muy importante”*; y en pocos casos declaraciones que muestran las aspiraciones legítimas de los estudiantes por conocer su desempeño: *“sí, porque quiero saber cómo voy”*; o que expresan su necesidad de comprensión hacia aspectos de contenido y formato de la prueba: *“yo quisiera que las evaluaciones fueran más o menos difíciles y más entendibles”*.

Los estudiantes opinan sobre la evaluación

Por último, en el cuestionario (anexo 3), previamente descrito en el capítulo 4, aplicado a los estudiantes, cuyas dos últimas preguntas van dirigidas a recabar los comentarios extras que los estudiantes quieren hacer respecto a la evaluación o de las posibles causas que ellos piensan del porque los estudiantes reprueban.

En las respuestas de la primera pregunta se evidenció que algunos estudiantes prefieren comentar, otros temas relacionados con su entorno familiar o escolar, por encima de la evaluación. De tal forma que escribieron opiniones como las siguientes: *“creo que los papás no te deben de decir con quién juntarte y ni con quién hablar, cada quién se busca sus amigos y compañeros”*; *“quiero que en la escuela haya un equipo de futbol”*; *“nuestra enciclopedia no sirve y nos faltan en los otros salones”* *“creo que no tiene nada que ver las amistades, salidas a fiestas etc. con las calificaciones de la escuela, porque muchos papas creen que por eso salemos mal en las calificaciones, pero*

no todo el tiempo es así". Lo que refleja que tal pregunta en algunos estudiantes como una forma de expresión donde comunicar sus intereses inmediatos

En menor proporción se opino sobre la evaluación y se dijo algo: "yo creo que no me gusta que nos pongan la prueba Enlace, quisiera que arreglaran la página porque cuando quise entrar no entro y no pude ver lo que me saque"; "yo quisiera que las evaluaciones fueran mas o menos difíciles y mas entendibles". Empero, la mayoría de los estudiantes optó por no opinar al respecto

La segunda pregunta, también abierta, giró en torno a la opinión que los estudiantes tienen sobre la reprobación. En las respuestas, las fallas se atribuyeron en primera instancia, a conductas personales: "yo me imagino que hay muchos reprobados en las secundarias por las 'pintadas' y por las faltas de tarea y trabajos"; "los alumnos reprueban por las drogas, por seguir las curas a los demás"; "porque sólo vienen a la escuela a jugar, y no a aprender, por su conducta los reprueban"; "porque no ponen atención en clase y andan de novios(a) y por tener adicciones".

Y en segunda, se adjudicaron a la situación familiar: "por problemas familiares y porque no tienen el apoyo suficiente de sus padres"; "yo pienso que muchas veces reprueban porque tienen problemas serios en sus casas". Ninguno de los estudiantes atribuyó la reprobación a deficiencias en el servicio educativo. Lo que quizá tenga que ver con su edad y su visión de la escuela, ya que adoptan una postura conforme con lo que se les representa y enseña.

Hubo, incluso, algunos estudiantes que manifestaron su sentir en cuanto al formato de la prueba: "lo que pasó es que yo estaba ansiosa por terminar, porque está muy largo ese examen y casi no le entendemos en sus preguntas". Con expresiones como la anterior; se ilustra el tipo de dudas y opinión de los alumnos sobre los

contenidos. Además, reflejan las problemáticas como: ausentismo, adicciones, rebeldía u otros intereses.

Las pocas críticas que se le hacen al examen podrían entenderse si se contextualizan en la tradición pasiva, en el rol del estudiante frente a autoridad de la educación formal, donde el alumno pocas veces se atreve a cuestionar las formas en las que se le evalúa. Esto explica porque la mayoría dice que no le cambiaría nada a la prueba, sin embargo, uno que otro deja ver su percepción en comentarios como el siguiente: *“que estuvieran mejor explicadas sus preguntas”*.

#### Información sobre los resultados

Los estudiantes no tienen una idea clara de sus resultados. Al ser cuestionados sobre el nivel obtenido en las evaluaciones pasadas expresan: *“no me imagino”*; *“como no sé, porque a veces salgo bien y a veces mal”*; *“no muy baja, como un ocho”*. Dichas respuestas están más relacionadas con su experiencia con las evaluaciones oficiales, que con las pruebas estandarizadas. Lo cierto es que no tienen ni idea de cómo salieron ellos o sus escuelas en las evaluaciones pasadas.

## 5.2 Percepciones

Hasta el momento se han tratado de narrar aspectos informativos en torno al proceso Enlace. Se han descrito algunas características de la prueba (del objeto percibido), de los agentes (de los sujetos que perciben) y de la organización educativa (contexto en que se percibe), poniendo especial énfasis en la información circulante y experiencias acumuladas por el agente en las distintas etapas del proceso.

Con esto, se espera elaborar una perspectiva clarificadora que recopile aspectos importantes de las percepciones de profesores y estudiantes de secundaria, y de cómo

fue que la construyeron, y, posteriormente, esto permita inferir la relación existente entre tal edificación y sus comportamientos y resultados.

Por ello, a continuación se presentan los aspectos que a mi juicio, resultan sobresalientes, y que reflejan las percepciones colectivas expresadas por los informantes. Así pues, se presentará primeramente lo correspondiente a los docentes y después las de los estudiantes, incluido un breve resumen al final de este apartado.

### **5.2.1 Percepciones de los profesores**

Con base en la observación de actitudes, motivaciones, experiencias, esperanzas, (Robbins 2001, 124), y demás elementos relacionados a la percepción, considero que los dos apartados siguientes permiten presentar, de forma organizada, aspectos destacados en la composición de las mismas respecto a la prueba Enlace, y son: la percepción del proceso en general y la valoración que a dicha evaluación se le atribuye.

- la percepción del proceso en general

El profesor de secundaria reconoce la prueba Enlace como parte de un proceso mayor denominado evaluación estandarizada o externa, el cual, contiene diversos tipos de pruebas: Pisa, Excale, Enlace, Pruebas Estatales, entre otras. Pero, pese que se le facilita identificar la prueba Enlace debido a su gran promoción en medios, el docente percibe pocas diferencias en su forma y contenido respecto del conjunto antes mencionado.

Las percepciones relacionadas con aspectos estructurales de la prueba variaron. En lo referente al formato, además de lo extenso, se percibió como una estructura compleja, especialmente, en lo referentes al lenguaje: *“como que vienen cosas que no están en lenguaje entendible, con palabras muy elevadas”* (c. 26). Estas dificultades de lenguaje, repercuten el desempeño del estudiante, y no sólo en la materia de español, sino además en ciencias o en matemáticas

En lo relacionado con el contenido, la prueba es considerada con estándares altos, difíciles de alcanzar para los estudiantes. Ante esto, los docentes reconocen abiertamente, las fallas en el dominio de contenidos: *“viene un poquito elevado para el alumno, inclusive hasta para uno, no hay a veces cómo entrarle”* (m. 20). Tales deficiencias pueden deberse a que en ocasiones, se examina a los estudiantes sobre temas que no se han visto; se dijo que se les evalúa los 5 bimestres cuando sólo han visto hasta el cuarto o a las limitaciones del proceso enseñanza aprendizaje.

Además, se evidencian dudas sobre las capacidades de la prueba: *“pues la verdad es que no creo que con un simple cuestionario se le evalúe al alumno de todo un ciclo escolar”* (e.2). Y el hecho de que la prueba Enlace evalúe sólo lo relacionado con el conocimiento, genera opiniones y críticas, las cuales consideran dicho enfoque erróneo, pues las pruebas objetivas se contraponen a la forma de evaluación de las nuevas reformas educativas, donde se le solicita al docente incluir dentro de la calificación todos los rasgos del desempeño del estudiante.

Los profesores perciben Enlace como un evento esporádico, del que se conoce muy poco, cuyo elemento más identificado es la prueba. La cual es vista como una obligación impuesta externamente: *“son requisitos que tenemos que cumplir por cuestiones gubernamentales y de políticas internacionales”* (m. 5). Que interfiere con la rutina escolar: *“además que quitan mucho tiempo”* (e. 2)

Así pues, la prueba Enlace se percibe como un suceso ajeno a la realidad escolar, pese a ser una práctica interna de la organización educativa; el hecho de provenir de las oficinas administrativas hace que se asocie a una forma exógena de control. Lo que aunado a las deficiencias informativas sobre el proceso hacen que el proceso de evaluación sea visto como una obligación con la que se debe cumplir, pero que tiene poco que ver con la realidad escolar.

## - Valoración de Enlace

Parte de las percepciones docentes respecto a Enlace se sustentan en la valorización que ellos mismos le atribuyen al proceso de evaluación. En este sentido, el uso o la utilidad que se le adjudique es una cualidad ampliamente valorada por los docentes.

En torno al uso existe toda una corriente teórica, de la cual se hizo mención en el capítulo 3, la cual considera que la evaluación debe servir para orientar a la toma de decisiones (Alkin et al 2004, 44). La utilidad, incluso, forma parte de los estándares de evaluación establecidos por el Joint Commitees on Standars for Educational o comité mixto en 1988 (Andrés 2000, 40), el cual, junto con la confianza, claridad y trascendencia en la evaluación gozan de gran aceptación y prestigio a nivel internacional.

La utilidad según el Joint Commites “ha de servir para mejorar el conocimiento de las características de la enseñanza y una consiguiente adopción de decisiones de perfeccionamiento sólidamente fundamentadas” (Rosales 1997, 25). La utilidad atribuida a la evaluación es, quizá, el factor de más peso en la valoración, misma, que es muy limitada.

A la preguntar ¿para qué sirve la evaluación?, hubo quienes respondieron: “¿la verdad?, para nada” (m. 20a); “para justificar, para justificar nada más, el, las, es como una estadística para justificar, supuestamente, qué tanto hemos mejorado, porque para saber cómo andamos, porque la función, yo no le veo una función clara” (e. 27); “yo hasta ahorita, si te soy sincero no ha servido de algo, es decir, que yo como maestro, o los alumnos o que mis padres, o que las autoridades de mi secundaria, que haya impactado o que haya transformado no ha pasado de ser un examen...”(e. 26); “pues no, nada más esta midiendo parámetros de conocimiento no más en general, no creo que quede algo bueno” (c. 26); “pero por el momento, yo no le he visto



nínguna utilidad" (m. 23); no creo que sea un parámetro muy confiable" (m. 28); "pero no, yo siento que hasta cierto punto no ha pasado de ser un examen inútil" (e. 26). Estas y otras respuestas similares ponen de manifiesto la desconfianza que algunos profesores tienen respecto de la utilidad de la prueba.

Un factor de peso en la construcción de estas percepciones, es que los docentes dicen estar poco informados de los resultados obtenidos en la prueba, lo que trae como consecuencia que se perciba una evaluación inconclusa.

No obstante lo anterior, y aunque en mucho menor proporción, hubo docentes que vieron en la prueba influencia útil sobre sus propias evaluaciones: "me ha dado nuevos métodos para hacer mis propios exámenes" (m. 7a). Esta es una muestra de la influencia que el evaluador puede tener dentro de las rutinas organizacionales.

Por último, una de las variantes que influyeron en la forma de ver la evaluación por parte de los agentes, fue la posición y tipo de materia que imparten dentro del centro escolar, la lo cual genera intereses diferenciados, este hallazgo se explicita mejor en la declaración de un profesor quien opinó que existe heterogeneidad en las percepciones debido a que algunas materias son evaluadas y otras no: "a los que no les interesa, son a los que no les están calificando". Lo anterior podría marcar una división explicativa simple sobre los intereses de algunos docentes apoyada en el hecho de que existen materias evaluadas y otras que no.

Así pues, la valoración docente respecto a Enlace depende de muchos factores, destaca la posible utilidad que la evaluación tenga sobre la práctica escolar, y, aunque no se puede hablar de una opinión generalizada, se puede afirmar, que existe una tendencia a demeritar el impacto de la prueba Enlace sobre el trabajo escolar, de ahí que la prueba Enlace sea percibida como poco útil.

Ejemplos:

Tabla 11. Percepciones docentes respecto a la prueba Enlace			
Componentes destacados	Declaración	Percepciones	Posible comportamiento
Información general sobre el proceso	<p>“Son requisitos que tenemos que cumplir por cuestiones gubernamentales y de políticas internacionales (m. 4)”</p> <p>“Como que vienen cosas que no están en lenguaje entendible con palabras muy elevadas” (c. 26 a)</p>	<p>Evento externo, del cual se tiene poca información</p> <p>Prueba difícil</p>	Desgaste
Valoración	<p>“ahorita, si te soy sincero, no siento que sirva de algo” (e. 20.a.)</p>	Desestimación de las potencialidades de la evaluación	Desinterés

Fuente: construcción propia con base en los resultados de la investigación

### 5.2.2 Percepciones de los estudiantes

La forma en que los estudiantes de tercer grado de secundaria perciben Enlace se puede inferir, a partir, de las respuestas que anteriormente fueron relatadas. De estas destaca; la manera en que ellos conciben las pruebas y el valor que les atribuyen, así como también, las propias descripciones que hacen sobre su comportamiento ante la prueba

Así pues, por un lado, su percepción se encuentra construida por el juicio sobre el objeto físico, en la cual, los estudiantes lo identifican la prueba como extensa y con dificultades para resolver. Lo que coincide el punto de vista docente; no así, en lo referentes a la tendencia a responsabilizarse por los resultados obtenidos, a donde, los estudiantes a diferencia de los docentes, se consideran los responsables directos de la reprobación.

Como origen y consecuencia de lo anterior, se puede decir, que en la realidad, conocimiento, la información y el involucramiento que los estudiantes tienen respecto de evaluaciones estandarizadas en general son limitados, prácticamente nulos. Lo que hace que además de complicada la prueba Enlace se perciba, solamente, como un requisito escolar, sin mayor trascendencia o utilidad para su desarrollo académico individual; si acaso, visualizan la importancia para llegar a ser representativo de su escuela.

Por otro, declaraciones como: *"nerviosa e insegura en las respuestas"* evidencian una emoción comúnmente experimentada por los estudiantes: los nervios. Esto, hace suponer que la prueba Enlace se percibe como un evento que produce estrés y ansiedad.

En este sentido, las interpretaciones sobre el comportamiento estudiantil podrían parecer aventuradas, de no ser porque sus declaraciones coinciden en gran parte con las de los docentes. Lo que otorga el argumento para afirmar que los comportamientos de los estudiantes no obedecen a la lógica racional implícita de los programas evaluadores.

Tabla 12. Descripción del comportamiento estudiantil durante la prueba	
Según los profesores	Según los estudiantes
<p>“¡Ay! de nervios, de miedo, de desesperación, hay unos que se enferman, no se sienten capaces, porque les falta probablemente, este... necesiten más explicación de ciertos temas” (t. 22 a)</p> <p>“Ellos, muchas veces los hacen al ‘tín marín’” (t 22a)</p>	<p>“Pues no pasó nada, porque sólo me dediqué a responderlo y un poco a platicar”</p> <p>“Pues ahí poniéndole a lo loco”</p> <p>“Nerviosa e insegura en las respuestas”</p> <p>“Me expulsaron porque tire una bola de papel”</p> <p>“Platicando, respondiendo, ‘batiando’ para todos lados y pensando cómo estar afuera”</p> <p>“Hambre y nervios un como de cansancio”</p> <p>“Todos estuvieron callados y concentrados”</p>

Fuente: construcción propia con base en los resultados obtenidos durante la investigación

La lejanía y desinterés con que se mira la prueba Enlace hace que mientras que la escuela secundaria, en general, sea percibida por los estudiantes como un espacio de desarrollo y oportunidad, la evaluación no pase de ser una obligación, lo que significa que no goza de “prestigio” ante sus ojos; de hecho, representa un espacio muy limitado en su lista de prioridades.

### 5.3 Análisis de los datos

En este apartado se espera analizar lo anteriormente descrito, de manera tal, que sirva para explicar el papel mediador de las percepciones de los agentes escolares sobre la prueba Enlace, involucrando los tres elementos básicos: información, percepciones y evaluación, esperando con esto validar las hipótesis, y además, que el análisis sea, suficientemente, incluyente para contener otros descubrimientos significativos o inesperados.

#### 5.3.1 El papel mediador de las percepciones de los agentes escolares sobre la evaluación.

¿Qué es el papel mediador?

Es la posición asumida por profesores y estudiantes respecto de la evaluación, quienes con base en sus percepciones adoptan posturas y se comportan en consecuencia. Para este análisis se retoma el modelo explicativo propuesto, donde se ilustran la relación que la información mantiene sobre las percepciones de los agentes y la posible influencia de estas en sus comportamientos y por consecuencia resultados.

#### 5.3.2 Contextos que impactan las percepciones de los agentes: la información y más allá de esta

Las debilidades en la estructura de comunicación interna se corroboraron al observar un gran desconocimiento de los agentes sobre aspectos básicos de la evaluación. Las causas aparentes de estas deficiencias, tienen que ver con el flujo y manejo de la información. Esta condición tiende a agravarse en las escuelas grandes.

La mínima relación entre la tecno estructura y los agentes escolares se evidenció en la crítica reiterada que los docentes hacen sobre el manejo que hace la tecno estructura de la información.

Los retrasos y ausencias de los resultados de las evaluaciones ahondan la percepción de falta de información. La Sep presenta los resultados en dos formatos: electrónico y en papel. En el publicado por Internet se muestra el ranking de las escuelas. Y los reportes individuales que llegan a las escuelas, en los cuales se presentan los resultados de forma individual, grupos, escuela, localidad, estado y país.

No obstante las opciones anteriores, en la realidad, los resultados de la prueba Enlace suelen ser pocas veces conocidos por los agentes, debido en parte desigualdades en los accesos a los medios electrónicos, condición que afecta de origen la distribución de la información, y en otra, por las deficiencias en la comunicación interna de la organización escolar.

A la fecha, las instancias directivas no han logrado que los profesores y estudiantes se sientan parte del proceso, y que los objetivos de la organización respecto de la evaluación, no hayan sido interiorizados, aceptados, o compartidos por los agentes. Incluso, se encontró evidencia de desinformación propiciada por los mismos agentes

Estas y otras fallas incrementan la percepción de un programa desorganizado, y además, poco útil. Empero, también, existen otras situaciones sobresalientes que influyeron en las percepciones de los agentes, que tienen que ver con aspectos estructurales de la organización. Y que van más allá de los flujos y contenidos de la información, como la percepción de la existencia de sobrevaluación.

En el diagrama 1.1, se puede apreciar que los estudiantes de secundaria en Hermosillo están o estuvieron, recientemente sujetos a varias pruebas durante los últimos meses del año escolar. La aplicación de varias pruebas ha generando confusión y mezclas de información, lo que ha traído como consecuencia que tanto a profesores como ha estudiantes se les dificulte diferenciarlas e identificar su procedencia.

Esta aparente saturación afectó sus percepciones, no sólo por la afectación de sus rutinas, sino además, porque como es sabido México ha tenido resultados desfavorables en todas estas evaluaciones, lo que puede generar una sobre retroalimentación negativa, es decir, como lo plantea Wragg la reiteración de resultados adversos puede generar desmotivación. Ya que: “los efectos motivadores de la evaluación varían según la persona y las circunstancias” (Wragg 2003, 55). A lo que yo agregaría: la cultura nacional (En el sentido propuesto por Hofstede).

En este sentido puede decirse que la percepción de saturación ha venido generando reacciones contrarias y opositoras al sentido de la evaluación, la cual, debiera identificarse con mejora. Las cuales van desde la desestimación hasta el desinterés.

### 5.3.3 Construcción de las percepciones

Las percepciones tal como se presentaron en el apartado anterior de este capítulo, se resumen en el cuadro siguiente:

**Tabla 13. Comparativo de percepciones sobre Enlace entre profesores y estudiantes**

Profesores	Estudiantes
Requisito	Como un requisito escolar.
Formato extenso y contenido complejo	Produce nerviosismo
Lejano a la realidad escolar	No trascendente para su desarrollo futuro
Poco útil para la práctica educativa	

Fuente: construcción propia con base en los resultados de la investigación

Con base en lo descrito, se pueden proponer dos líneas explicativas básicas en la construcción de las percepciones. La primera, tiene que ver con la información limitada, donde se identifica a las deficiencias en la implantación y operación de programa Enlace como una causa importante de las percepciones negativas. La segunda, reconoce en las experiencias cotidianas de los agentes, una relación directa con las problemáticas del contexto. De esta forma, se puede afirmar que ambas influyen en los resultados.

En la primera línea se comprobó que los agentes tienen información limitada. Esta condición genera confusión y vacíos en la credibilidad, la confianza, la legitimidad hacia Enlace. Lo que aunado a una percepción colectiva de la poca utilidad de la evaluación para la práctica escolar, provoca que desestimación de tal proceso, lo que hace que esté muy lejos de ser visto como una herramienta para la mejora de la calidad, y que además, se propicie una cultura con tendencia negativa hacia la evaluación.

En este sentido, mientras que la información limitada reduce las posibilidades de los agentes de llevar a cabo un análisis complejo de la evaluación. La falta de información incrementa los mitos alrededor de los discursos colectivos; la desinformación contribuye a una percepción confusa y negativa de la evaluación, cabe recordar que la información influye en la forma en la que se percibe, en la forma en como se piensa y en la forma en como se actúa.

El mencionar de las problemáticas estructurales como segunda línea explicativa es absolutamente necesario. Si bien, este trabajo tiene su fundamentación en las limitaciones informativas como eje explicativo principal, existen otros factores en la vidas de los agentes, tanto individuales, de grupo, organizacionales o de contexto que inciden en las percepciones.

Problemáticas como el ausentismo, la indisciplina y situaciones como los conflictos familiares o sociales, fueron, reiterativamente expuestas por los docentes por



ser consideradas las principales causas de las deficiencias en proceso enseñanza-aprendizaje; atribuyéndoles a estos factores, la mayor responsabilidad en los resultados adversos. De esto último se destaca además la poca referencia que hace sobre la responsabilidad del desempeño pedagógico ejercido.

En resumen, las deficiencias informativas aunadas a las problemáticas estructurales, impactan en las percepciones de profesores y estudiantes. Esto hace que sectores de los agentes involucrados perciban a la evaluación como un proceso externo, esporádico, obligatorio y poco útil; no obstante la existencia de otras partes que piensan de forma contraria.

Los resultados de las evaluaciones son poco conocidos, sin embargo, la responsabilidad que se percibe sobre de ellos es muy distinta entre profesores y alumnos. Mientras que los estudiantes se describen a sí mismos como causantes de los malos resultados, pocos son los docentes que hacen mención sobre su responsabilidad, ellos consideran tal situación fuera de su entorno, atribuyéndole la causalidad una serie de situaciones del contexto.

#### **5.3.4 Posibles implicaciones de las percepciones de los agentes escolares en sus comportamientos respecto a Enlace**

Las percepciones de los agentes sobre el proceso evaluador tienen una connotación con tendencia negativa. Ante esto, es recomendable analizar las causas. No obstante, que la SEP en su página dedicada a Enlace declaró lo siguiente: “la prueba Enlace es “un instrumento diagnóstico-formativo orientado a generar información del logro escolar que permita a los alumnos evaluados y a sus docentes, reforzar y mejorar sus habilidades y conocimientos evaluados” (página de Enlace, 2009), asumiendo un compromiso explícito con la utilidad y trascendencia de la prueba en relación con los que algunos de los agentes, en la realidad varios de ellos perciben lo contrario.

Consiste una participación limitada, casi nula de los agentes en el proceso de evaluación. Esto hace que mientras el modelo de evaluación, se presenta, como intrínseco al el concepto de eficiencia, donde las escuelas eficaces, según López, deberán contar con “un conjunto de objetivos básicos, bien definidos, alcanzables y compartidos por los profesores” (López 2005, 97). Bajo la lógica de la participación activa de los docentes es indispensable pues son considerados profesionales expertos (Ídem, 97). En la realidad, los profesores se limiten a aplicadores y los estudiantes a objeto de la evaluación.

Lo anterior ha traído como consecuencia que algunos profesores dijeron sentirse excluidos y los alumnos desconocer consecuencias que la prueba pueda tener para su futuro, además, no presentan motivación originada por la sobre evaluación.

Las percepciones de docentes y de estudiantes tienen elementos comunes; sin embargo, prevalecen intereses diferenciados entre ellos. Y por lo tanto, pueden existir también comportamientos diferenciados. Tal situación tiene que ver no sólo con la información, sino con la posición del agente en la organización. El caso más evidente es quizá, el hecho de Enlace evalúa sólo tres materias por ciclo escolar, lo que da lugar a percepciones, intereses y motivaciones diferenciados entre los profesores, o sea, se puede crear una separación entre aquellos que sus materias son evaluadas y los que no.

En burocracia profesionalizada, como la Sep, los profesores mantienen una relación directa con los estudiantes, esta cercanía, se podría pensar que posibilita la influencia de unos sobre de otros, lo que es en parte cierto, sin embargo, al ser los estudiantes, también agentes, construyen de forma independiente sus posicionamientos.

Todas las situaciones anteriores afectan de alguna forma la construcción de las percepciones de profesores y estudiantes y por ende de sus comportamientos. El siguiente cuadro retoma algunos de los elementos destacados en el discurso docente.

Tabla 14. La información como elemento esencial en la construcción de las percepciones de los agentes escolares y sus posibles implicaciones de estas en sus comportamiento y resultados				
Agentes escolares	Información	Percepciones	Comportamientos	Resultados
Profesores	Escasa y superficial información adquirida por los medios masivos de comunicación  Débiles estructuras de comunicación de la SEP	La perciben como un suceso esporádico y poco útil para su realidad escolar; una obligación	Actuación pasiva Indiferente  Racionalidad y comportamiento diferenciados, con respecto a los objetivos de la prueba	Resultados menores a los posibles
Estudiantes	Uso limitado de los medios electrónicos  Poca relación agentes escolares/ techno-estructura  Prácticas de autoinformación casi nulas	Se percibe como una obligación que produce cansancio,  El uso de la evaluación se percibe como fuera de ellos mismos.	Indiferencia Apatía Desinterés Estrés	

Fuente: construcción propia con base en la interpretación de resultados

### 5.3.5 La reprobación como realidad del sector educativo: resultados menores a lo posibles.

Por lo encontrado a lo largo de la investigación se advierte que parte del fracaso en los resultados de la prueba Enlace se debe a problemas comportamiento como el desanimo y desinterés que algunos presentan ante el proceso, lo que a su vez se encuentra ligado y generado, en parte por las percepciones negativas; que en conjunto hacen que existan resultados menores de los posibles. Sin embargo, también se

aprecia, que existen situaciones estructurales y de contexto, declaradas por los agentes, que afectan principalmente el logro escolar.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

## CONCLUSIONES

A lo largo del texto nos encontramos con dos planteamientos: por un lado, un discurso oficial y estructurado sobre la evaluación, representado por las organizaciones evaluadoras, y por otro, están las percepciones que los agentes escolares tienen al respecto del fenómeno evaluador. Y aunque el tratamiento empírico de este trabajo se enfoca en el segundo, conviene reflexionar en conjunto sobre lo obtenido en el transcurso de la investigación, por lo tanto se puede resumir lo siguiente:

En el primer capítulo se pudo observar, como la evaluación estandarizada o externa es una práctica fuertemente institucionalizada, que involucra a millones de personas en todo el mundo. De tal forma que las organizaciones evaluadoras se han convertido en una burocracia fuerte que, por el momento, pareciera tender a consolidarse.

La fortaleza del fenómeno evaluador se hace evidente en el sistema educativo mexicano con la creación y reestructuración de los espacios tecno estructurales, los cuales, operan alternadamente con organizaciones internacionales en distintos proyectos evaluadores en las secundarias del país. Entre las distintas evaluaciones, Enlace es quizá la prueba más conocida por ser de tipo censal, es decir que examina a todos los estudiantes de secundaria del país.

Ante esta realidad, se requiere no sólo mejorar los métodos y técnicas de la evaluación, sino lograr la colaboración de las audiencias. Por tanto, conocer a los agentes escolares (audiencias primarias) y acercarse a su cosmovisión es de inicio, una forma de saber más sobre el fenómeno evaluador. Por eso, en el capítulo dos se busco conocer ¿quiénes son estos agentes?; ¿qué posición ocupan dentro de la organización?; describiendo algunas sus características básicas; de proceso de evaluación y de su entorno organizacional.

La estrategia que busca estandarizar los procesos educativos no es nueva, pero se ha venido acrecentando, con la existencia de diversas organizaciones operando mecanismos de evaluación sobre la escuela secundaria. El debate a su alrededor es complejo pues pareciera inclinarse a las posturas institucionales que destacan a la evaluación como instrumento para la mejora de la calidad de la educación, sin embargo, también existe otro lado, el cual, en parte, se pretendió presentar en este trabajo.

Las nuevas políticas de evaluación han impactado de tal forma la organización escolar, que para entender las implicaciones de la participación de profesores y estudiantes dentro de este proceso evaluador se requirió identificar algunos elementos implicados en el proceso de percepción. Las categorías propuestas por Mitzberg permitieron ubicar no sólo la posición jerárquica que los agentes, sino además, inferir el tipo de estructura organizacional al que pertenecen; en este sentido, se puede decir que la Sep podría encajar en el modelo de burocracia profesionalizada, contando con operarios profesionalizados (profesores) y clientes (estudiantes).

Algunas características destacables encontradas en la literatura el caso de los docentes fueron su heterogeneidad (Sandoval 2000, 134), también, por su rol cambiantes; en el caso de los estudiantes fue su condición de adolescentes, dentro de un sistema educativo institucionalizado. Y la relación que ambos guardan con la prueba Enlace el factor común. De la cual se puede decir que es una evaluación sumaria, tendiente medir los conocimientos mediante la aplicación de pruebas. Esta situación ha hecho, que los agentes escolares se hayan convertido en agentes y objetos de la evaluación.

En el tercer capítulo las aportaciones teóricas de Herbert A. Simon hace en torno a la racionalidad, fueron un punto de apoyo para estudiar las percepciones de los agentes escolares respecto del programa Enlace. La racionalidad limitada, según Simon, implica que estos no pueden optar por la opción maximizadora cuando no cuentan con la información completa, a lo que si pueden acceder es a seleccionar la opción satisfactoria.

En este sentido la información se convierte en el componente que modificador de la racionalidad.

La descripción de los conceptos: percepción, evaluación e información sirvieron como base para la comprensión del problema. Así pues para comprender las percepciones de los agentes se utilizó lo planteado por Robbins, quien identifica a tres elementos básicos en su composición: el que percibe, el objeto que se percibe, y las condiciones en las que se percibe.

La información por su parte es componente esencial de la organización, incluso, para algunos autores, representa su esencia misma (Katz et al 1981, 287). Es también, un determinante para en la construcción de las percepciones de los agentes; las cuales a su vez inciden en el comportamiento organizacional.

La evaluación en la actualidad es un fenómeno extenso y diverso, de ahí que resulte complicado definirla en un concepto específico, pese a esto, en el capítulo teórico se requirió retomar una definición del mismo, siendo la propuesta por the Stanford Evaluation Consortium (Crombach y otros en Nevo 1997, 22) la seleccionada, por considerarla el más acorde al tipo de evaluación que hace referencia en la investigación. Dicho concepto La cual condiciona incluye la relación evaluación-utilidad.

La existencia de varias organizaciones interesadas en la evaluación del logro escolar es percibida por los agentes, al igual que su la falta de vinculación informativa entre ellas y hacia ellos. Todo esto pasa en un contexto de cambios y reformas educativas, donde tanto profesores como alumnos construyen sus percepciones respecto del fenómeno evaluador.

En el cuarto capítulo, se hizo una descripción de a forma en que la metodología fue aplicada, la cual fue de tipo cualitativo, pues se considero esta la forma más adecuada para llegar al fondo de las percepciones de los agentes involucrados, ya que en

coincidencia con la visión de J. María Mayan, el enfoque cualitativo posibilita responder como “¿cuáles son las situaciones humanas que explican los números?” (Mayan 2001, 6)

La técnica de aproximación al fenómeno se llevó a cabo fue la entrevista. 17 entrevistas semiestructuradas y 24 cuestionarios fueron los instrumentos que sirvieron en la recopilación de información proporcionada por profesores y estudiantes de secundaria respectivamente. Ambos instrumentos de tópicos con preguntas dirigidas a conocer aspectos relevantes de las percepciones de los agentes respecto del proceso, resultados y trascendencia de Enlace.

El quinto y último capítulo dedicado a los resultados se pudo observar lo siguiente: las percepciones de los docentes y de los estudiantes tuvieron elementos comunes, pero también diferencias; aun así puede decirse que un sector considerable de los profesores, salvo algunos matices, que perciben a la evaluación como: externa, lejana y poco útil. Mientras que los alumnos la aceptan como parte de su responsabilidad.

Conjuntamente, en sus declaraciones los agentes expresan y aceptan la existencia de falta de interés hacia la evaluación, lo que tiene relación con la poca validez y trascendencia que ellos le adjudican a la evaluación.

Al contrastar los supuestos de Simon con el estudio empírico se encontró que los agentes evaluados no siempre toman decisiones en función de la maximización de resultados, pues tienen la información limitada, y además, su lógica respecto de Enlace es distinta a la lógica implícita en los programas de evaluación (Simon 1982, XX).

Por último de lo descrito en cada uno de los capítulos se destacan algunos puntos para reflexionar:

La diferencia entre los puntos de vista de la SEP y las percepciones de los profesores y de los estudiantes acerca de la evaluación ha sido evidente a lo largo de este trabajo. Esta contradicción refuerza la hipótesis de la existencia de una racionalidad



limitada por parte de agentes respecto a la lógica implícita en Enlace, es decir, una racionalidad operante, distinta, a la de la organización. Lo que se debe en parte, a la información diferenciada con que cuentan los agentes y en otra, a las condiciones estructurales y desigualdades de contexto que rodean la implementación del su proceso evaluador.

La racionalidad limitada en los agentes escolares implica, que estos no tienen la información completa acerca del proceso Enlace, de sus resultados y de su trascendencia. Esto hace que su comportamiento respecto a la evaluación disienta con el esperado por la lógica de racionalidad implícita en dicho programa, la cual, espera conocer los conocimientos reales que sobre determinada materia tienen los estudiantes, sin embargo su accionar o comportamiento durante el proceso evaluador puede resultar un impedimento.

Las debilidades estructurales del sistema de comunicación de la organización escolar, no permite a los agentes escolares tener la información necesaria para conocer, compartir, o disentir de los objetivos organizacionales. Tanto docentes como estudiantes construyen su percepción de Enlace con base en la información recibida –que, como se vio, es frecuentemente deficiente –.

Contrario a las tendencias que se apoyan en modelo racional y que consideran que la comunicación dentro de la organización “debe proporcionar información precisa con los matices emocionales apropiados para todos los miembros que necesitan el contenido de la comunicación” (Hall 1996, 181). Las respuestas obtenidas en la investigación prueban que lo anterior no se logra, que la información relativa a Enlace es limitada y desigual en las escuelas secundarias.

Las percepciones de profesores sobre las evaluaciones, suponen que estas se encuentran separadas del proceso de enseñanza - aprendizaje. Y que hasta el momento, Enlace ha sido de poca utilidad en la mejora del mismo. Lo que contrapone el supuesto

de la corriente que considera el uso (Alkin et al 2004), como parte indispensable de la evaluación..

Los estudiantes muestran desinterés y de apatía generada, posiblemente, por el enfoque que se le da a la evaluación en la actualidad, donde coincido con la crítica de rosales, que dice que “se incide de forma predominantes en aprendizajes de carácter intelectual (conocimientos), olvidando aspectos de tanto interés como la motivación. (Rosales 1997, 45).

La desinformación sumada a la visión de la falta de utilidad del programa influye en la construcción de tendencia negativa en las percepciones. Lo que, no sólo prueba la hipótesis inicial, según la cual los docentes desestiman Enlace, sino que además, advierte sobre un clima de inconformidad, indiferencia y desaprovechamiento de la evaluación.

Lo anterior contrasta con lo dicho por Nevo, quien considera que para que la evaluación sea útil se requiere de un dialogo constante entre las partes: “la relación entre el evaluador y la audiencia debe ser bilateral” (Nevo 1997, 16).

Para cerrar este apartado, encontramos que si analizamos con detenimiento las respuestas de los profesores y lo estudiantes, se puede concluir que las fallas en la comunicación afectan la legitimación de los procesos evaluadores, lo que refleja una crisis de credibilidad más profunda y estructural. Esto hace que Enlace se perciba como un programa no útil, empero también, se expresaron voces abiertas al cambio y a la participación, que consideran que es perfectible, las cuales requieren de ser escuchadas.

Declaraciones como la siguiente, ponen la anterior situación de manifiesto: “pues nada más que, que este, que se nos diera más información, nosotros pues le echaríamos muchísimas más ganas pues a ese tipo de exámenes, obteniendo una validez para que los alumnos para que ellos pusieran el empeño, el empeño suficiente, y que nos avisaran con anticipación, para prepararlos a los alumnos” (m, 7).

## Recomendaciones

Partiendo del supuesto de que las percepciones de los agentes escolares son influidas por la información recibida, y que estas a su vez afectan sus comportamientos y la cultura organizacional, podría afirmarse que entre más informados respecto el programa evaluador se encuentren los profesores y estudiantes más viable será el éxito del este. Por lo tanto, un manejo constante y mejor de la información ayudaría a lograr la participación de los agentes, y resultados de las evaluaciones serían más certeros.

El anterior supuesto, sólo será posible, si junto a una mejora informativa, los resultados de la evaluación se vean reflejados, de forma práctica, en las aulas. Es decir, si el *uso* de la evaluación deja de ser sólo parte del diagnóstico y se convierte en principio de las acciones de progreso, pues al final de cuentas, la importancia de la evaluación radica en mejorar los procesos educativos, no sólo elevar números.

Las resistencias sólo se cambian mediante el convencimiento, es decir, que la mejor vía para lograr consensos es en una buena argumentación. De tal forma que, la construcción de consensos implica información y utilidad. Por lo tanto, se sugiere diseñar una estrategia de comunicación efectiva que permita a los agentes identificarse con los objetivos de la organización. Lo que sólo podría lograrse al encontrarle el sentido útil.

Trabajar en una nueva actitud escolar hacia los exámenes, requiere de un involucramiento profundo de los agentes en el agentes escolares en los procesos. Que incluya la reconstrucción de la evaluación, pues está no debe ser vista como una competencia donde hay ganadores y perdedores, sino como una herramienta de referencia que permita mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los programas evaluadores, y en especial es programa Enlace, deben de considerar la serie de factores que a su alrededor limitan la práctica escolar. El tema tiene mucho que dar, y mucho por perfeccionar.

Si se suma lo planteado por Alkin en su teoría del árbol, donde el control junto a la rendición de cuentas y la investigación social forman parte de la base que soporta a la evaluación (Alkin et al 2004, 13). A la lógica de la estructuración de Mitzberg, donde los analistas de la tecno estructura usan el control para aumentar la normalización de los procesos organizacionales (Mitzberg 1995, 56), Se puede interpretar que el propósito de las reformas que en materia de evaluación implementadas pro la SEP pretende contribuir a la normalización de los procesos de enseñanza aprendizajes.

Ahora bien, ¿qué tan efectivas serán estas mientras las percepciones de los agentes escolares respecto a la evaluación mientras tengan un sesgo negativo? Es decir, en tanto, las evaluaciones no consideren a estas como un instrumento de mejora a su práctica docente.

Además, y no obstante, que la información fue una variable eje en el análisis de esta investigación; se considera que existen otros factores que dificultan la búsqueda de maximización resultados de los agentes, y que tienen que ver capacidad, motivación e interés de los agentes, asimismo, con muchos otros factores estructurales y de contexto, los cuales serían extraídamente interesantes de abordar.

Lamentablemente el diseño de esta investigación no alcanzó para responder estas y otras interrogantes, por lo tanto se sugiere que en investigaciones futuras se considere estos temas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alkin Marvin and Christina A. Christie. 2004. An Evaluation Theory Tree en *Evaluation Roots* editado por Marvin Alkin, 12- 65. Thousand Oaks: Sage
- Álvarez Martino Eva, Marina Álvarez Hernández, Pilar Castro Pañeda, María Ángel Campo Mon y Eva Fueyo Gutiérrez. 2008. Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. Universidad de Oviedo. *Revista Psicothema*. Vol. 20(1): 56-61.
- Andrés, Joan Mateo. 2000. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. México: Multimedia.
- Bastida, Francisco y Mercedes Gimeno. 2003. La realidad entra en la escuela. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.
- Candela, Antonia. 2005. Efectos de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos. *Avance y perspectiva*. Vol. 24(1): 45-54
- Cano Ángel, María Isabel. 1997. Espacio, comunicación y aprendizaje. España: Piada editora.
- Casanova, María Antonia. 1998. La evaluación educativa. España: SEP
- Clegg, Stewart R y Cynthia Hardy. 1999. Studying organization. Londres: Sage publications.
- Daft, Richard L. 1998. Essentials of organization theory and design. Cincinnati, Ohio: South Western College Publishing
- De la Garza Vizcaya, Eduardo L. 2004. La evaluación educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. IX (23): 807-816.
- Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez. 1999. Métodos y técnicas cualitativas de investigaciones en ciencias sociales. España: Síntesis psicología.
- Diario Digital. 2009. Firman Declaración Veracruz: no a reducción de presupuesto a educación. 22 de septiembre.
- Díaz Gutiérrez, María Antonieta, Gustavo Flores Vázquez y Felipe Martínez Rizo. 2007. Pisa 2006 en México. México: INNE
- Dubet y Martuccelli. 1998. En la escuela. Sociología escolar. España: Losada.
- Denzin, Norman K. e Yvonna S. Lincoln. 2000. Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Denman, Catalina y Armando Haro. 2000. Por los rincones. Hermosillo: El colegio de Sonora.
- Diccionario de Educación. 1995. México D. F.: Santillana.
- Estrada, Fernando. Economía y racionalidad de las organizaciones. 2008. Los aportes de Herbert A. Simon. *Revista de estudios sociales*. No.31: 84 -103.
- Ferreiro, Emilia. 2005. La internacionalización de la evaluación de los aprendizajes en la educación básica. *Avance y perspectiva*. Vol.24 (1): 37- 43.
- Garza Mercado. 2007. Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades. México D.F.: El Colegio de México.
- Gobierno del Estado de Sonora. 2003. Programa Estatal de Educación 2004-2009. Calidad Sonora en educación. Hermosillo.
- Hannan T.Michael y John Freeman. 1989. Organizational Ecology. Londres: Harvard University Press.
- Hall, Richard H. 1996. Organizaciones, estructuras procesos y resultados. México: Prentice Hall
- Hofstede Geert. 2001. Culture's consequences: Tousand Oaks California: Sage.
- Imaz, Jahnke Carlos y Manuel Santos Trigo. 2010. *La jornada*. 8 de mayo.
- Inegi. Anuario Estadístico 2008: Inegi
- Inegi. Anuario Estadístico Sonora 2008. Tomo 1: Inegi
- Inegi. Cuaderno Estadístico Municipal Hermosillo 2006: Gobierno del Estado de Sonora.
- López Rupérez, Francisco. 2005. La gestión de calidad en educación. Madrid: La Muraya.
- Leeuwen, Cess Van. 2004. Perception. En A companion to cognitive science, editado por William Bechtel y George Graham, 265 – 279. USA: Blackwell publishing.
- Krieger, Mario. 2001. Sociología de las organizaciones. Argentina: Prentice Hall
- March, James G. y Herbert A. Simon. 1981. La teoría de la organización. Barcelona: Ariel

- Massot, Margarid; Gerard Ferrer Esteban y Julia Ferran Ferrer. El estudio pisa y la comunidad educativa. Percepciones y opiniones sobre el proyecto pisa 2000 en España. *Revista de Educación*. Extraordinario 2006, pp. 381- 398.
- Mayan, J. Maria. 2001. Una introducción a los métodos cualitativos. México D.F.: Qual institute
- Mitzberg, Henry. 1995. La estructuración de las organizaciones. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Nevo, David. 1997. La evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa. Bilbao: Ediciones mensajero.
- Palacios, Jesus, Alvaro Marchesi y César Coll. 1995. Desarrollo psicológico y educación I. Madrid:Alianza psicología
- Pfeffer, Jeffrey. 2000. Nuevos rumbos de la teoría de la organización. México: Oxford.
- Ritzer, George. 2002. Teoría sociológica moderna. España: Mc Graw Hill.
- Rubin, Herbert J. y Irene S. Rubin. 2005. Qualitative interviewing. Thousand Oaks: Sage.
- Robbins, Stephen P. 2000. Organizational behavior. New Jersey: Prentice Hall.
- Rosales, Carlos. 1997. Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea, S.A. de ediciones.
- Santos, Miguel Ángel y Tiburcio Moreno Olivos. 2004. ¿El momento de la metaevaluación educativa? *Revista de investigación educativa*. Vol.9 (23): 913-931.
- Sanchez, M., Andrés. 2005. Criterios de evaluación educativa: bases y perspectivas. *Avance y perspectiva*. Vol.24 (1): 71- 77.
- Sandoval Flores, Etelvina. 2002. La trama de la escuela secundaria, institución relaciones y saberes. México: Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés Editores
- Seijas Díaz, Amparo. Evaluación de la eficiencia en la educación secundaria. 2004. España: Netbiblo, S. L
- Simon, Herbert A. 1982. El comportamiento administrativo. Argentina: Aguilar
- SNTE. s.f. Alianza por la calidad de la educación. SNTE
- Tyler William. 1991. Organización escolar. Madrid: Ediciones Morata

Valenzuela, Jaime Ricardo. 2006. Evaluación e instituciones educativas. México: Editorial Trillas

Weber, Max. Economía y sociedad. 1944. México: Fondo de cultura económica

Williamson, Oliver E. 1995. Transaction Cost Economics and Organization Theory en *Organization theory*. En idem 244. New York: Oxford University Press.

Wragg, Edward C. 2003. Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria. Ecuador: Paídos. Pág. 142.



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**



## SITIOS ELECTRÓNICOS

Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar (IEA).

[www.iea.nl](http://www.iea.nl)

Fecha de consulta noviembre 2008

Artículo 3°

[www.edumexico.net/articulo3.htm](http://www.edumexico.net/articulo3.htm)

Fecha de consulta septiembre 2009

Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares (Enlace)

[http://enlace.sep.gob.mx/pdfs/docs\\_apoco\\_enlace.pdf](http://enlace.sep.gob.mx/pdfs/docs_apoco_enlace.pdf)

Fecha de consulta 14 de marzo de 2009

Instituto de Evaluación Educativa del Estado de Sonora (Iees)

[www.ieees.gob.mx/](http://www.ieees.gob.mx/)

Fecha de consulta noviembre 2008

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

[www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)

Fecha de consulta noviembre del 2008

Instituto Nacional de Geografía e Informática (Inegi)

<http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

Fecha de consulta 19 de mayo del 2010

Joint Commitees

[www.wmich.edu/evalctr/jc/](http://www.wmich.edu/evalctr/jc/)

Fecha de consulta septiembre de 2009

Ley General de Educación

[www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf) plan estatal de desarrollo

Fecha de consulta enero de 2010

Llece, Unesco

<http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php->

[URL\\_ID=7919&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=7919&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

Fecha de consulta noviembre del 2008

Lujambio, Alonso. Página electrónica de Enlace

<http://www.enlace.sep.gob.mx/gr/>

Fecha de consulta 20 de mayo de 2010.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

[www.oecd.org](http://www.oecd.org)

Fecha de consulta enero 2009

Sanders, James. Western Michigan University. Antecedentes generales sobre el comité mixto de normas para la evaluación educativa.

[www.wmich.edu/evalctr/jc/](http://www.wmich.edu/evalctr/jc/)

Fecha de consulta septiembre de 2009

Secretaría de Educación y cultura. 2003. Programa Estatal de Educación 2004-2009.

[www.sec-sonora.gob.mx/sec/uploads/ProgramaEstataldeEducacion2004-2009.pdf](http://www.sec-sonora.gob.mx/sec/uploads/ProgramaEstataldeEducacion2004-2009.pdf)

Fecha de consulta 10 de noviembre de 2008.

Secretaría de Educación Pública. Unidad de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas. Dirección General de Evaluación de Políticas.

[www.snee.sep.gob.mx/](http://www.snee.sep.gob.mx/)

Fecha de consulta 13 de noviembre del 2008

Secretaría de Educación Pública

[http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Historia\\_de\\_la\\_SEP](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP)

Fecha de consulta noviembre de 2010

s.a. 2008. Presentan Diplomado para desarrollar la competencia lectora, en respuesta a la convocatoria de la OCDE en México (13 de noviembre).

[www.oecd.org/dataoecd/59/63/42172867.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/59/63/42172867.pdf)

Fecha de consulta 18 de mayo del 2010.

Telesecundaria

[www.telesecundarias.gob.mx/telesecundarias.php?op=5#antes](http://www.telesecundarias.gob.mx/telesecundarias.php?op=5#antes)

Fecha de consulta 4 de febrero del 2010.

## ANEXOS

### Anexo 1

#### Guía de preguntas para entrevista semiestructurada a profesores de secundaria de Hermosillo

Nombre \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_  
Sexo \_\_\_\_\_ Antigüedad \_\_\_\_\_ Horas frente a grupo \_\_\_\_\_  
Materia que imparte \_\_\_\_\_ Preparación académica \_\_\_\_\_  
Experiencia \_\_\_\_\_ Turno \_\_\_\_\_  
Fecha \_\_\_\_\_

Breve recuento de su incorporación al ámbito educativo \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

- 1.- ¿Cómo son las evaluaciones dentro de la escuela secundaria?
- 2.- ¿Qué son las pruebas estandarizadas?
- 3.- ¿Conoce la prueba Enlace?
- 4.- Me la podría describir
- 5.- ¿Cuántas preguntas tiene en promedio?
- 6.- ¿Qué aspectos evalúa Enlace?
- 7.- ¿Para que cree usted que sirven las evaluaciones estandarizadas?
- 8.- ¿De que forma participa en las evaluaciones?
- 9.- ¿Qué piensa sobre la importancia que le atribuyen los estudiantes a la prueba Enlace?
- 10.- En la escala del 1 al 5 qué tan importante considera a la prueba Enlace para la mejora de la calidad educativa
- 11.- ¿Cómo fue el proceso de aplicación de la prueba Enlace?
- 12.- ¿Cuántas evaluaciones estandarizadas se aplican al año?
- 13.- ¿Qué diferencias existen entre Enlace y las otras evaluaciones estandarizadas?
- 14.- ¿Quién aplica Enlace?
- 15.- ¿Cuándo se entero de se aplicaría?
- 16.- ¿Cómo espera que Enlace contribuya a mejorar la calidad de la educación?
- 17.- ¿Qué resultados obtuvieron los estudiantes de su escuela en la prueba Enlace el año pasado?
- 18.- ¿Para que se usan los resultados de la prueba Enlace?
- 19.- ¿Cómo considera que deberían de utilizarse los resultados obtenidos en las evaluaciones?
- 20.- ¿Qué representa la prueba Enlace para su práctica docente?
- 21.- ¿Cómo considera la educación secundaria en México?
- 22.- ¿Qué tan buena considera su escuela en comparación con otras secundarias?
- 23.- ¿Cómo describiría las condiciones físicas en las que se encuentra su escuela?

- 24.- ¿Qué factores considera que son los que más inciden en los resultados de las evaluaciones educativas?
- 25.- ¿Qué opinan sus compañeros sobre la prueba Enlace?
- 26.- ¿En qué forma se han incorporado las evaluaciones estandarizadas a la práctica escolar?
- 27.- ¿Conoce los resultados de la evaluación pasada?
- 28.- ¿Tiene correo electrónico?
- 29.- ¿Cómo se enteró?
- 30.- ¿Qué tan frecuentemente utiliza la computadora?
- 31.- ¿En su escuela se habla sobre los resultados?
- 32.- ¿Ha visitado la página de Enlace en Internet?
- 33.- ¿Cuándo se enteró de los resultados?
- 34.- ¿Para que sirve la evaluación estandarizada?
- 35.- ¿Para que cree usted que se utilice la prueba enlace?
36. Existe su escuela, ¿existe alguna estrategia que permita utilizar los resultados de la prueba Enlace?
- 37.- ¿Cómo considera que las evaluaciones han incidido sobre la práctica escolar?
- 38.- ¿Existe algún tipo de acción o rutina que se haya modificado con la creación de las evaluaciones?
- 39.- En su escuela, ¿qué le dicen a usted de la prueba Enlace?
- 40.- ¿Qué les dice a sus alumnos sobre la prueba Enlace?
- 41.- ¿Qué piensa sobre los resultados de las pruebas?
- 42.- ¿A que cree que se deba los bajos niveles obtenidos en la prueba Enlace?
- 43.- ¿Por qué los resultados obtenidos en la prueba Enlace son tan diferentes de las evaluaciones oficiales?
- 44.- ¿Se considera suficientemente informado? Si, no, ¿por qué?
- 45.- ¿Qué siente de ser profesor?
- 46.- ¿Se considera suficientemente remunerado?
- 47.- ¿Qué piensa de sus estudiantes?
- 48.- En su escuela, ¿se organiza algún tipo de sesión de análisis para revisar los resultados? ¿Cómo son?

## Anexo 2

Cuestionario para estudiantes de escuela secundaria de Hermosillo					
Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____					
Escolaridad: _____ Especialidad o taller: _____					
Grado: _____ Turno _____					
Ficha familiar					
Personas que viven en tu casa	Edad	Trabajan	Estudian	Donde	Ingresos
1.- ¿Cómo te evalúan en tu escuela? 2.- ¿Te han aplicado la prueba Enlace? 3.- ¿Cómo es la prueba enlace? 4.- ¿Qué tantos exámenes te han puesto en el año? 5.- ¿Cómo te sientes antes de contestar un examen? 6.- ¿Y en las pruebas estandarizadas? 7.- ¿Te acuerdas cuándo te aplicaron la prueba Enlace? 8.- Describe que paso durante las horas que estuviste respondiendo la prueba Enlace 9.- ¿Qué representa para ti salir mal en un examen? 10.- ¿Qué representa para ti salir bien en un examen? 11.- ¿Qué le cambiarías a la evaluación? 12.- ¿Cómo crees que sea tu resultado en la prueba Enlace? 13.- ¿Para que piensa que te podría servir la prueba? 14.- ¿Qué promedio obtuviste el año pasado? 15.- ¿Piensas seguir estudiando? 16.- ¿Cómo te imaginas que será tu vida en tres años? 17.- ¿Cómo te imaginas en diez? 18.- ¿Qué piensa tu familia de tus calificaciones? 19.- ¿Conocen la prueba enlace? 20.- ¿Qué tan importante es para tu familia que tú sigas estudiando? 21.- ¿Te sientes apoyado por tu familia? 22.- ¿En donde te gusta más estar en la escuela o en tu casa? ¿Por qué? 23.- ¿Qué tan integrada está tu familia? 24.- ¿Cómo describirías a tu escuela? 25.- ¿Para que crees que sirve la escuela secundaria? 26.- ¿Qué te agrada más de la escuela? 27.- ¿Qué no te gusta de tu escuela? 28.- ¿Para que piensas que sirve la prueba Enlace? 29.- ¿Qué te dicen de la prueba Enlace tus profesores? 30.- ¿Cómo y cuándo te enteraste de que harías la prueba? 31.- ¿Tienes correo electrónico?					

- 32.- ¿Has consultado la página de Enlace?
- 33.- ¿Sabes cómo fueron tus resultados el año pasado?
- 34.- ¿Consideras importante el resultado? si, no ¿por qué?
- 35.- ¿Conoces en que lugar quedo tu escuela en la prueba Enlace el año pasado en comparación con las otras escuelas secundarias
- 36.- ¿Sabes cómo salieron los demás estudiantes?
- 37.- Algún comentario que quisieras decir sobre la evaluación
- 38.- ¿Por qué reprueban algunos estudiantes?



**EL COLEGIO**  
**DE SONORA**  
**B I B L I O T E C A**  
**GERARDO CORNEJO MURRIETA**

### Anexo 3

Fotografías tomadas al formato físico de prueba Enlace aplicada a estudiantes de tercer grado de secundaria el año 2009.

ENLACE09\_3ºSEC

11

ESPAÑOL

Lee la siguiente situación y después responde las preguntas correspondientes.

Las alumnas y alumnos de la maestra Heidy desarrollarán un proyecto que tiene como propósito hacer el seguimiento de un movimiento literario mexicano del siglo XX. El movimiento que han elegido es el de los poetas conocidos como "Contemporáneos". Para desarrollar el proyecto necesitan reunir información. El siguiente texto, que localizaron en internet, es el que consideraron más útil para comenzar. El proyecto concluirá con un recital de poesía.

Los Contemporáneos toman su nombre de la revista que circuló en México entre los años 1928 y 1931, en la que se publicaron las obras de un grupo de poetas jóvenes, entre quienes destacan Xavier Villaurrutia, Salvador Novo, José Gorostiza, Carlos Pellicer, Jorge Cuesta y Gilberto Owen. Este grupo rechazó el mexicanismo de su poesía anterior y tomaron como modelo a escritores europeos como André Gide, James Joyce y Marcel Proust, cuya lectura les permitió elevar su juicio y exigencias literarios.

Formados por los generosos intelectuales Alfonso Reyes, José Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña, quienes fundaron El Ateneo de la Juventud, estos jóvenes escritores, a diferencia de otros que se empeñaban en buscar elementos para una literatura nacionalista, se caracterizan por su preocupación exclusivamente literaria y cultivan una poesía de sentido universal y trascendente.

El grupo Contemporáneos y su revista han sido marginados por la historia literaria mexicana debido, posiblemente, a que rechazan el populismo atribuido a la Revolución Mexicana y a que prefirieron influencias extranjeras.

La forma que adoptaron los Contemporáneos en la mayoría de sus poemas fue el verso libre. Xavier Villaurrutia y Salvador Novo son de las figuras principales de los poetas Contemporáneos. Los *Nocturnos* de Villaurrutia hablan sobre la muerte, la nostalgia y la soledad, mientras que Novo aborda varios temas siempre con ironía, sátira y humor, como en sus obras *Del pasado remoto* y *Never ever*. Otro de los mayores exponentes del grupo es José Gorostiza, autor de *Muerte sin fin*, cuya obra poética es intelectualmente densa y filosófica. Por otra parte, la poesía visual y colorista de Carlos Pellicer constituye una fiesta para los sentidos, pues incorpora a la poesía mexicana la exaltación del paisaje. Su lirismo acentúa una línea de colorido, plasticidad y armonía inusual para su época, como demuestra en sus obras *Colores en el mar* y otros poemas y *Hora de junio*.

34. A continuación se te presentan los borradores que elaboraron cuatro alumnas. Escoge el que describa correctamente las características generales del movimiento de los Contemporáneos.

- A) El Ateneo de la Juventud influyó en la poesía de los Contemporáneos dadas sus exigencias estéticas.
- B) El grupo de los Contemporáneos cultivó en su poesía el gusto por los temas populares, en especial, la Revolución Mexicana.
- C) La poesía de los Contemporáneos se preocupa por ser universal más que nacionalista, a pesar de que su influencia fueron autores europeos.
- D) Los Contemporáneos buscaron influencia de autores europeos para no tratar temas nacionalistas, por lo que no se les menciona en la historia literaria mexicana.

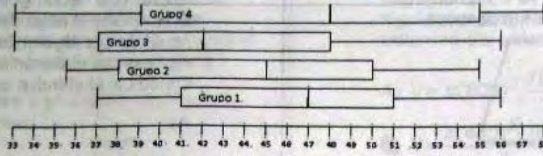
35. Fabiola va a presentar en el recital *Colores en el mar* y otros poemas, pero no sabe quién es el autor. Ayúdala a escoger la respuesta correcta.

- A) Xavier Villaurrutia.
- B) José Gorostiza.
- C) Salvador Novo.
- D) Carlos Pellicer.

12

ENLACE09\_3°SEC

22. Observa las siguientes gráficas de caja brazos que muestran el peso en kilogramos de 4 grupos de alumnos de tercero de secundaria.



¿Cuál es el grupo en el que el 50% de sus alumnos pesan 42 kilos o menos?

- A) El grupo 1.
- B) El grupo 2.
- C) El grupo 3.
- D) El grupo 4.

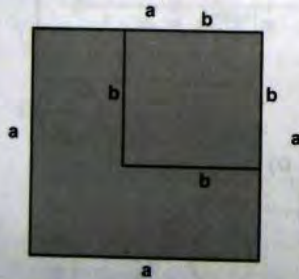


Aquí termina la primera sesión, espera instrucciones de tu aplicador

11

**MATEMÁTICAS**

23. Juan tiene un terreno cuadrado de lados **a** y planea construir una casa utilizando el terreno de lados **b**, como se muestra en la siguiente figura. ¿Cuál es la expresión algebraica que denota el área del terreno sobrante?



- A)  $a^2 - b^2$
- B)  $a^2 - 2ab^2 - b^2$
- C)  $a^2 + 2ab^2 + b^2$
- D)  $a^2 + b^2$

24. Edna dice que la edad de su abuelita Sofia está dada por la siguiente ecuación:

$$x^2 - 6 = 58$$

Si **x** es igual a la edad de Edna, ¿cuál es la edad de ella?

- A) 6 años.
- B) 8 años.
- C) 52 años.
- D) 64 años.

25. El largo de una cancha de futbol es 45 metros más grande que su ancho. Si el área es de 4050 m<sup>2</sup>, ¿cuál es la ecuación que permite calcular los lados del rectángulo?

- A)  $x^2 - 45x - 4050 = 0$
- B)  $x^2 + 45x + 4050 = 0$
- C)  $x^2 - 45 + 4050 = 0$
- D)  $x^2 + 45x - 4050 = 0$



157. ¿Cuál de las siguientes conclusiones del trabajo del equipo 1 presenta comentarios de su entrevistada?

- A) Juliana Valle, afirma que para que una publicación sea exitosa, debe mantener un equilibrio entre cada sección de la revista.
  - B) Una revista se hace con el trabajo de muchos profesionales como Juliana Valle, quien con un trato amable y una gran disposición, nos enseñó cómo se hace una revista.
  - C) Una editora como Juliana Valle debe coordinar el trabajo de todos los colaboradores que trabajan para una revista.
- Juliana Valle es un ejemplo de que cuando las personas se entregan a sus trabajo obtienen resultados satisfactorios.



Aquí termina la séptima sesión, espera instrucciones de tu aplicador

## 25 FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA

- 182

158. ¿En cuál de los siguientes casos se expone una situación que afecta **negativamente** a los individuos en su bienestar y desarrollo humano?

- A) En una ciudad acaban de abrir una biblioteca pública que tiene computadoras con acceso a Internet.
- B) En una colonia cerraron todas las cantinas que se encontraban cerca de las escuelas públicas y privadas.
- C) Una fábrica de textiles tira sus desechos industriales en un río que se encuentra alejado de zonas urbanas.
- D) En un pueblo acaban de inaugurar un nuevo bachillerato tecnológico que está incorporado a la universidad estatal.

159. ¿En cuál de las siguientes situaciones, el personaje involucrado toma una decisión informada y responsable ante la situación que tiene que afrontar?

- A) Rosa Elena acaba de terminar el segundo grado de secundaria, decidió cambiarse de escuela para concluir el tercer grado porque sus amigos le dijeron que el profesor de Español sería el mismo que le dio clases en segundo, y ella tuvo muchos problemas con el maestro porque no la quiere.
- B) Alejandro decidió irse a trabajar a los Estados Unidos de América con sus primos, después de terminar la secundaria, porque la situación económica de su familia es muy difícil y sus amigos le dijeron que ellos han escuchado que en Estados Unidos los sueldos son muy altos y que hay muchas oportunidades para todos de estudiar en cualquier escuela.
- C) Angélica tiene un pretendiente que no es de su completo agrado, pero es el chico más popular de su escuela, sus amigas le dijeron que es guapísimo y que ellas le darían el "sí" sin pensarlo, le aconsejan que lo acepte antes de que él se fije en otra chica. Angélica decidió aceptarlo porque tal vez sus amigas tengan razón y quizá, después de todo, resulte ser un buen chico además de guapo.
- D) Arturo tiene que elegir una preparatoria para seguir estudiando, investigó que en los bachilleratos tecnológicos se egresa con una carrera técnica y que las prepas que pertenecen a la Universidad de su estado tienen pase automático. Arturo eligió un tecnológico, porque después del bachillerato saldría preparado para trabajar, por si hubiera necesidad de hacerlo.