

Evaluación didáctica: entre la clasificación y la corrección de trayectoria.

Educational assessment: between classification and trajectory correction.

Adriana Berenice Celis Domínguez

bereniceunam52@gmail.com

Enrique Torres González

etg_mx@yahoo.com.mx

Resumen

La evaluación didáctica, es proceso complejo cuyo nivel de comprensión sobre su significado psicopedagógico y curricular puede imprimirle sentido de logro tanto a la labor educativa como al proyecto pedagógico, o bien reducirlo a un instrumento administrativo de control, para clasificar y legitimar desigualdades, sobre los estudiantes.

En este trabajo se reporta el análisis de 56 cuestionarios contestados por los estudiantes de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional sobre las prácticas docentes al momento de evaluar. Los resultados sugieren prácticas de evaluación que la mantienen reducida a un proceso que sanciona o premia a través de una calificación al estudiante; promoviendo una aparente objetividad del proceso a través del uso generalizado del examen, en presencia de agentes perversos asociados al favoritismo, los prejuicios y la corrupción. La conclusión del análisis plantea una relación desigual entre alumno—maestro que atenta contra la calidad de proceso educativo.

Abstract

The evaluation process is a complex concept that can emit a sense of accomplishment in an educational setting as well as in a pedagogical context. Oftentimes, this evaluation process is reduced to an administrative instrument that aids in the classification and legitimization of the existing inequality among students.

This study reports the analysis of 56 questionnaires that were answered by students in the Superior School of Computer Science from the National Polytechnic Institute. The goal of this analysis is to expose teaching practices during an evaluation. The results show a tendency in which the students are sanctioned or rewarded by issuing a grade or an overall score. It should be noted that these grades promote apparent objectivity of the evaluation process and that favoritism, prejudice and corruption may exist during the evaluation process. The conclusion of the analysis proposes that the unequal relationship between a student and an educator threatens the quality of the educational process.

Palabras clave / key words: Evaluación del estudiante, enseñanza superior, evaluación del curriculum / Student assessment, higher education, curriculum assessment

Introducción

Planteamiento del problema.

Para la mayoría de las Instituciones de Educación Superior (IES), la relevancia que han adquirido en la última década, las funciones de la acreditación y la certificación por parte de organismos nacionales e internacionales, encuentran su justificación en hacer visible al entorno, la calidad de sus programas educativos (Guzmán y Moreno, 2013).

La UNESCO, reconoce que la acreditación en México, en tanto función de la evaluación, es identificada como un mecanismo para el aseguramiento de la calidad de la educación superior, que cuenta con el COPAES, que como organismo único y oficial, otorga reconocimiento a los órganos acreditadores así como con el marco metodológico único para todo el sistema, en capacidad no sólo de ofrecer congruencia y consistencia a los procesos de acreditación así como confiabilidad a los resultados. (Aréchiga y Llareda, 2004)

El Instituto Politécnico Nacional cuenta con 185 programas académicos acreditados (IPN, 2011), entre los que se encuentra el de Ingeniería en Sistemas Computacionales, impartido en la Escuela Superior de Cómputo, el cual ha sido reacreditado en tres

ocasiones, por parte del Consejo de Acreditación de la Enseñanza de la Ingeniería A.C. (CACEI).

Sin embargo, si bien la acreditación de los programas educativos se vincula estrechamente con la calidad educativa tras cumplir/cubrir una serie de indicadores previamente definidos y gracias a lo cual se obtiene una acreditación favorable, ello no significa, en términos reales, que dicho programa sea de calidad, en tanto “indicadores no es sinónimo de calidad educativa” (Guzmán y Moreno, 2013, p.290); y es que los procesos de acreditación no dan cuenta de lo que realmente sucede dentro del salón de clases, por cuanto al desempeño docente, en torno a las estrategias didácticas implementadas, las interacciones promovidas con los estudiantes, y específicamente sobre los mecanismos de evaluación de aprendizajes establecidos.

La ausencia de información confiable al respecto, se asocia a lo que MacDonald (1999), denomina como el *mito fatal* de la autonomía del profesor, *maestro de su espacio privado, aislado de la institución donde se localiza*, que deriva en la dificultad de introducirse en el aula, en tanto como señala Tirado Segura (2007) *...suele haber una resistencia a ser observado, y generalmente cuando se logra tener acceso, la práctica cotidiana se altera porque se sabe que se está siendo observado, dando lugar a una actuación que no es habitual.*(p. 11)

Frente a dicha limitante, una de las estrategias propuesta por Tirado Segura (2007), tiene su esencia en obtener la opinión de los estudiantes sobre lo que acontece en el aula, ya que como señala nadie más que ellos sabe lo que en verdad sucede en la misma, y porque en tiempos de cambio como los que actualmente vivimos, es necesario desaprender y reaprender nuevos papeles y habilidades que permitan cada vez más prácticas en las que los papeles proactivo del profesor y reactivo del estudiante sean intercambiados, favoreciendo un modelo educativo más democrático (MacDonald, 1999).

Contar con la versión desde la óptica del estudiante permite identificar elementos del desempeño del profesor en el aula al momento de evaluar aprendizajes, vinculados a la aplicación en dicho proceso del enfoque de la Educación Basada en Competencias y

consecuentemente, a la presencia de favoritismos, prejuicios y corrupción en los juicios de valoración sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Justificación.

El espectro de la práctica docente es muy amplio, en tanto, plantea actividades a favor estrategias didácticas pertinentes al tipo de aprendizaje esperado, mecanismos de interacción potencializadores de ambientes de aprendizaje disruptivos; así como el diseño de rutas de acompañamiento tutorial e implementación un proceso de evaluación justo y a favor del aprendizaje permanente, basado en la retroalimentación, y cuyas relaciones pedagógicas se basan en el deseo y placer por saber – por el saber en sí mismo – distantes de los mecanismos de control y selección tradicionales como lo son la medición-certificación/acreditación.

Sin embargo, en lo tocante a la evaluación, la realidad evidencia la existencia de enfoques que hacen de la misma un ejercicio de intercambio que mira al conocimiento como valor de cambio, que intentan– sin mucho éxito – “medir” lo que el alumno sabe produciendo un efecto “sancionador”; dando cabida a una serie de prácticas a favor de la certificación de logros, que desde la tradición darwiniana justifica la discriminación de alumnos entre los que saben y los que no, reproduciendo un modelo de escuela *donde cada estudiante debe autorreconocerse como ignorante y, por tanto, a quien se le niega la capacidad de negociar democráticamente lo que se le ofrece* (Torres, 2005, p.40), impactando negativamente sobre la posibilidad de generar prácticas favorecedoras del aprendizaje, a partir de la mejora permanente, por lo que la reflexión sobre dichas prácticas no sólo es necesaria sino urgente.

Objetivo.

Identificar prácticas “invisibles” dentro del proceso de evaluación didáctica de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional, que promueven la construcción de percepciones erróneas que observan a la evaluación didáctica como un proceso *justo* dentro de la *comprobación* y medición de aprendizajes.

Fundamentación teórica.

Stufflebeam y Shinkfield (2011), definen la evaluación como el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de usuarios a juzgar y/o perfeccionar el valor o mérito de algo. Gracias a la evaluación es factible imprimir *sentido de logro a la labor educativa como acción y al proyecto pedagógico como proposición*. (García, 2008, p. 156). La definición anterior, plantea que los resultados poseen una utilidad en la medida en que permite mejorar la situación, acción o producto evaluado; lo cual supone un componente político dentro de los procesos de evaluación.

Stufflebeam y Shinkfield (2011), clasifican a la evaluación, según su intención en tres categorías: pseudoevaluaciones, cuasievaluaciones y evaluaciones verdaderas.

Una pseudoevaluación pueden definirse como una forma de engañar o manipular usando la evaluación para sostener una determinada posición política o ideológica, sin el menor interés de apegarse a códigos éticos ni a ofrecer resultados veraces. MacDonald (1977, p. 6 citado en Rodríguez de Mayo, 2003), señala que en estas condiciones, la evaluación se constituye como un mecanismo de control por parte de aquel que ostenta el poder, en tanto los resultados responden a intereses privados o institucionales.

Las cuasi evaluaciones, ofrecen una visión parcial de la realidad ya que si bien cumplen con varios criterios metodológicos, al estar centrada en los productos, la metodología busca verificar únicamente el logro de objetivos, dejando fuera la *corrección de trayectoria*, para la mejora de lo evaluado.

Finalmente, la *evaluación verdadera*, funciona tanto para perfeccionar lo evaluado como para enjuiciar su valor; Cronbach (1982, citado en Stufflebeam y Shinkfield, 2011), plantea que la evaluación debería ser una ayuda para que los educadores tomen decisiones más acertadas sobre cómo educar mejor, en especial apoyarlos para justificar las acciones que satisfagan las necesidades de los alumnos; en otras palabras, promueve un modelo educativo en el cual resulta vital, la *resignificación* de los estudiantes, tomando en consideración sus intereses dentro del proceso educativo, características que definen a la *evaluación democrática*, propuesta por MacDonald (1977).

Cabe hacer una distinción entre lo que es evaluación institucional y aquella asociada a la evaluación de aprendizajes o didáctica, ya que esta última posee una relación estrecha

con los fines educativos; Chehaibar (2007), señala que éstos se vinculan con el *desarrollo de capacidades para el manejo de información, lograr independencia de criterios, construir juicios y conceptos, expresar ideas, solucionar problemas y cuestionar preceptos*, y más aún promover la capacidad de juicio para utilizar correctamente el conocimiento logrado, ya que como señalaba Heráclito de Efeso, hace más de dos mil años, “el mucho saber no enseña inteligencia”; por lo que la evaluación supone una función formativa que permite conocer y promover tanto los procesos de conocimiento así como, en palabras de Iliénkov (2014), la *capacidad de juicio* en cada sujeto, que le permitan comprender el significado de sus acciones (Torres, 2005), y posibilitar la *corrección de trayectoria* (García, 2008).

Sin embargo, tanto la *polisemia* que envuelve al término evaluación¹, así como la filosofía de la eficiencia y del control (Torres, 2005) – esta última derivada de la física clásica que observa sus fundamentos en la *teoría matemática de Isaac Newton, en la filosofía cartesiana y en la metodología científica* preconizada por Francis Bacon² – propia de la escuela industrial, han subsumido a la evaluación a una práctica tecnocrática que permita técnicamente, con criterios de rigor, científicidad y apoliticismo (Torres, 2005), controlar y certificar los logros así como seleccionar y distribuir sujetos dentro de nuestro sistema educativo, centrando tal tarea en el examen, que evidentemente se encuentra orientado a *calificar* el desempeño del estudiante y no como un aspecto nodal del método propuesto para el aprendizaje del estudiante, tal y como lo conceptualizará Comenio en su *Didáctica Magna* (1657).

Ya Soronkin, (1927, citado por Torres, 2005) en los albores del siglo XX, calificaba a la escuela como una *agencia de prueba, selección y distribución* y que el conjunto del

¹ Santos, M.A. y T. Moreno (2004), plantean que así como el término educación involucra una polisemia tan que da cabida a un sin número de significados, interpretaciones y acciones, dicho fenómeno es igualmente inherente a la palabra *evaluación* ya que puede ser interpretada tanto como *medición de resultados realizada mediante pruebas estandarizadas o masivas, a las auditorias, a la aplicación de pruebas objetivas, al resultado de la acreditación, el análisis de procesos, la investigación acción*

² Capra (1992), en *El Punto Crucial*, señala que las ideas newtonianas, la filosofía cartesiana así como el método científico de Bacon permearon el concepto de realidad de los siglos XVII, XVIII y XIX, donde la materia constituía la base de toda la existencia y el mundo material se concebía como un gran número de objetos separados ensamblados en una gran máquina, por lo que creían que la *máquina cósmica, al igual que las fabricadas por el hombre, estaba conformada por componentes elementales; por consiguiente, el complejo significado de los fenómenos naturales se podía deducir reduciéndolo a sus partes constitutivas básicas y descubriendo los mecanismos que los ponen en funcionamiento.* (p. 28)

sistema escolar en su totalidad, *con sus trabajos, pruebas, exámenes, supervisión de los alumnos, así como las notas, la categorización, evaluación, eliminación y promoción*, justificaba dicotomías perniciosas: “buenos” - “malos”, “capaces”- “tontos”, “aptos”-“no aptos”.

El pleno siglo XXI, a pesar de que este enfoque sobre la evaluación es reduccionista y mecanicista, se mantiene la necesidad de dotar el proceso de evaluación del rigor científico, gracias al cual es factible señalar que en dicho proceso existe una postura “objetiva” por parte de quien evalúa, así como de un estado emocional determinado de los estudiantes durante la aplicación de la evaluación (Nares, Fernández, Álvarez, & Torres).

De esta forma, los principios fundamentales de la evaluación y que la proveen del rigor necesario se asocian a la confiabilidad, la validez, la objetividad, y la autenticidad.

La confiabilidad, se asocia a lo fiable que resulta la información que soporta el juicio de valor sobre el desempeño del estudiante; la validez – tanto de *constructo, contenido y aparente* – de los instrumentos para determinar con el menor margen de error, el grado de destreza alcanzado, así como el si se “sabe” o se “sabe hacer” todo lo que se busca.

De igual forma, la objetividad constituye uno de los elementos medulares de cualquier evaluación, ya que como señala Quesada (2006), resulta infructuoso cualquier mérito si lo que fundamenta la calificación obtenida es el *favoritismo, el prejuicio, la corrupción o cualquier elemento ajeno al atributo y ejecución que se evalúa*.(p. 5)

Finalmente el criterio de autenticidad, donde la condición de la prueba debe manifestar que los procesos intelectuales que se ponen en juego en ella, corresponden a aquellos que el alumno usará en las situaciones reales de aplicación. (Quesada, 2006)

La objetivación de la evaluación descrita, evidencia que los principios enunciados reducen el proceso a una evaluación de tipo sumativa, así como al perfeccionamiento de las tecnologías que dedicadas a la educación permitan eliminar los márgenes de error, al momento de clasificar a los estudiantes entre los que saben y los que no.

Dentro del Instituto Politécnico Nacional, el Nuevo Modelo Educativo, plantea la adopción del enfoque de *Educación Basada en Competencias*³ donde las competencias al no ser observables por sí mismas, deben ser inferidas a través de desempeños *medibles*, por lo que según Zavala (2003), la evaluación por competencias es un proceso de retroalimentación, determinación de idoneidad y certificación de los aprendizajes de los estudiantes, con las competencias de referencia, mediante un análisis del desempeño de las personas en tareas y problemas pertinentes, lo que implica adoptar un enfoque integral que atienda a la evaluación según su intención, temporalidad, agentes participantes y referentes internos y externos. (Ruiz, 2010)

Lo anterior exige instrumentos de evaluación acordes y congruentes con los desempeños requeridos por el programa de estudios, así como una exacta definición de los indicadores que evidencian estos desempeños, y no solamente los que responden a la esfera cognoscitiva, por lo que resulta necesario que el profesor conozca y domine una variada gama de instrumentos de evaluación, cuantitativos como cualitativos, para lograr “medir” [las comillas son nuestras] verdaderamente las competencias. (Jiménez, González, Hernández, 2010).

El planteamiento anterior, expone cómo se mantienen la obstinación por conseguir la eficacia de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, para conseguir objetivos definidos en sentido conductista – habrá que recordar que dicho enfoque proviene del Modelo Educativo basado en Objetivos – que puedan ser traducidos a conductas observables, y medibles mediante instrumentos cuantitativos.

La evaluación como *medición de las competencias*, supone una serie de ventajas y modificación en los esquemas de actuación de los diferentes agentes del proceso educativo, los cuales se expresan dentro de la tabla 1.

³ Tras el conflicto estudiantil del Instituto Politécnico Nacional en 2014, uno de los manifiestos de la comunidad de estudiantes versó en contra del Enfoque de Educación Basado en Competencias, por considerarlo un Modelo Educativo que coloca a la educación superior al servicio de los intereses mercantilistas.

Tabla 1. Evaluación Tradicional vs Evaluación por Competencias.

Tradicional	Competencias
Proceso autocrático, el profesor no considera la opinión de los estudiantes, ni de ningún otro agente.	Proceso democrático cuyo dinamismo contempla diversas dimensiones al contemplar la opinión de los diferentes agentes educativos y la propia sociedad.
Obtención de notas cuantitativas sin criterios claros que las justifiquen.	Retroalimentación de manera tanto cuantitativa como cualitativa.
Su finalidad es determinar quiénes aprueban o reprueban una asignatura.	Sirve al proyecto ético de vida (necesidades, personales, fines, etc.) de los estudiantes.
Tiende a centrarse más en las debilidades y errores que en los logros.	Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y las zonas de desarrollo próximo de cada estudiante.
Parámetros establecidos por el docente sin criterios académicos y profesionales.	Basada en criterios objetivos y evidencias consensuadas socialmente.
Los errores no se asumen como motores del aprendizaje.	Concienciación de los logros y aspectos a mejorar.
Escasas oportunidades para el automejoramiento.	Mejoramiento continuo, a través de la metacognición.
Instrumento de control y de selección externo.	Es intersubjetiva, dialógica y tiene control de calidad.
Fin en sí misma, limitada a la constatación de resultados.	Tiene en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje.
Centrada en la heteroevaluación, ya que sólo el juicio del profesor es el que cuenta con un valor.	Posee diversas fuentes a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los aprendizajes.

Fuente: Jiménez, G; Y,I; González Ramírez, M,A; Hernández Jaime, J. (2010). *Modelo 360º para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje)*. Innovación Educativa, vol. 10, núm. 53, octubre diciembre, 2010, pp. 43-53, Instituto Politécnico Nacional.

Pese a la exposición que los autores hacen, de las bondadosas ventajas de la evaluación por competencias en la formación del estudiante – éstas aún no permean la realidad politécnica por cuanto a las prácticas de los profesores ni tampoco al Sistema de Administración Escolar (SAES) en tanto, el resultado final esperado por el estudiante se traduce en la obtención de una calificación en la escala de 0 a 10, lo cual refleja sin necesidad de análisis profundos el ejercicio de lo que se considera una evaluación tradicional seguramente dentro de prácticas docentes poco innovadoras, reflejo de la falta de experiencia en su implementación que parte de la limitada comprensión existente en torno a lo que significa formar y evaluar por competencias, según los autores analizados. Dentro de este fenómeno que sobrevalora a la calificación como evidencia tangible de lo que sabe el alumno, el profesor y los estudiantes no son los únicos responsables en dicha percepción del conocimiento como un valor de cambio, ya que como señala Santos (2003), una calificación se constituye en un salvoconducto cultural de particular interés para las familias de los estudiantes así como en un mecanismo útil al momento de

comparar calificaciones obtenidas para la posterior clasificación de los alumnos, entre los “buenos” y los “malos”, entre los “aplicados” y los “torpes” y dentro del bagaje del tan de moda enfoque por competencias en “competente” o “no competente”.

Dichas prácticas vuelven a la evaluación en un ejercicio de poder conferido institucionalmente al profesor y a la academia que lo respalda, por lo que no es necesariamente un acto de violencia sino de gobierno, donde el profesor al constituirse como una figura que asume en nombre de la sociedad y el Estado, las misiones de educar y difundir un proyecto afín a las necesidades de tal Estado (Gimeno, citado por Moncada, Villanueva, 2012), se constituye en el portador irrestricto de los saberes, que busca a guiar a sus estudiantes en la modificación de sus conductas, cualidad que le confiere una noción de “autenticidad” a sus acciones y al cuerpo de conocimientos que maneja, las cuales adquieren una mayor legitimidad al demostrar con *documentos institucionales*⁴ que éstos últimos están certificados por un grado académico, sea como Maestro o como Doctor.

Dichos esquemas para Foucault (1988), funcionan como *sistemas regulados y concertados* en los cuales *la actividad que garantiza el aprendizaje y la adquisición de actitudes o tipos de comportamiento, es desarrollada allí por medio de series de comunicaciones reguladas (lecciones, preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, calificaciones diferenciales del “valor” de cada persona y los niveles de conocimiento y por medio de series completas de procesos de poder, encierro, vigilancia, recompensa y castigo, las jerarquías piramidales)*; lo cual da pauta a lo que Apple (1986) denomina como “política del etiquetado”, gracias a la cual *las identidades de los alumnos son creadas totalmente por las percepciones que los profesores tienen de los [mismos] en el aula.* (p. 184)

Frente a dicho escenario, el estudiante puede adoptar dos posturas, por un lado, rebeldía, *contra las convenciones establecidas por las autoridades académicas, resistencias y protestas ante las normas de comportamiento y las exigencias académicas que se tratan de imponer* (Jackson; 1975, pp.41-42 citado en Torres 2005) y que es interpretada por el

⁴ Jurgo Torres en su libro *El Currículum Oculto*, señala que la experiencia educativa como capital cultural en la sociedad contemporánea tiene que ser *afirmada* y además *demostrada* por documentos y títulos de enseñanza.

profesor como una actitud que atenta contra el orden, ya que como lo afirma Jackson (1975, p.52 citado en Torres 2005) “la ira del profesor se desata con mayor frecuencia por las violaciones de las normas institucionales, que por los signos de deficiencia intelectual del alumno.”, lo que lo convierte en un agente con problemas para aceptar el pacto social que lo está preparando para reproducir el orden socialmente establecido e ingresar con éxito al ámbito productivo. (García, 2000); y por otro, el que los estudiantes aprendan e interioricen los valores, destrezas y conocimientos requeridos para *perpetuar acriticamente e irreflexivamente el actual modelo de sociedad* (Jackson; 1975, pp.41-42 citado en Torres 2005) y asumir que el estatus de estudiantes les confiere una sumisión *benéfica y conveniente*⁵ frente a las acciones del profesor, en la medida en que este último, es el que sabe del tema y de las mejores formas de enfrentar una realidad como la que se vive en México.

¿Pero cuáles son esas acciones? Podríamos afirmar que las mismas dependen de quién evalúa, si el profesor lo que ve en el acto evaluativo es *un arma con la que amenaza y castiga*, (Santos,2003, p. 75), las acciones estarán dirigidas a mantener una disciplina irrestricta sobre lo que se dice o se hace e incluso sobre lo que se piensa en torno a un tema y que son vistas como “comportamientos naturales” e incluso legítimos en función del tipo de estudiante; sin que por ello dejen de pasar inadvertidas por el ojo crítico de muchos estudiantes.

Metodología.

Se plantea un tipo de estudio exploratorio con diseño de investigación transeccional, y un modelo de enfoque dominante cualitativo, donde a partir del uso de la técnica de entrevista utilizando la herramienta de mensajería instantánea, se entrevistó a un total de 10 alumnos inscritos en algún semestre de la carrera de ISC, así como a 5 egresados de la misma; con base en ello se identificaron 4 categorías de análisis (favoritismo, prejuicios, corrupción y objeto de la evaluación) que permitieron agrupar las principales prácticas de

⁵ P.W. Jackson tras una intensa investigación descrita en el libro *Vida en las Aulas*, señala que la mayor parte de los alumnos se dedican, al menos algunas veces, a otra actividad muy diferente: *disimular el incumplimiento, es decir, a engañar*. Jackson, P. W., 1975, pp. 41-42

los profesores al momento de la evaluación de aprendizajes y diseñar un cuestionario cerrado de 22 preguntas basado en la Escala de Likert.

El cuestionario se aplicó en un solo momento, a un total de 56 estudiantes inscritos en 4º y 3er semestre de la Carrera en Ingeniería en Sistemas Computacionales.

Población y muestra.

La población son estudiantes y egresados de la carrera de Ingeniería en Sistemas Computacionales de la Escuela Superior de Cómputo, de los cuales se trabajaron con 56 estudiantes de 3er y 4º semestre, y 7 estudiantes de 5, 7 y 8 semestre así como 3 egresados, en tanto, cuentan con mayores referentes en torno a las prácticas que siguen los profesores al momento de realizar la evaluación de aprendizajes.

Resultados.

La matrícula está en su gran mayoría por varones, de ahí que la muestra encuestada registre un 62%, de dicha población.

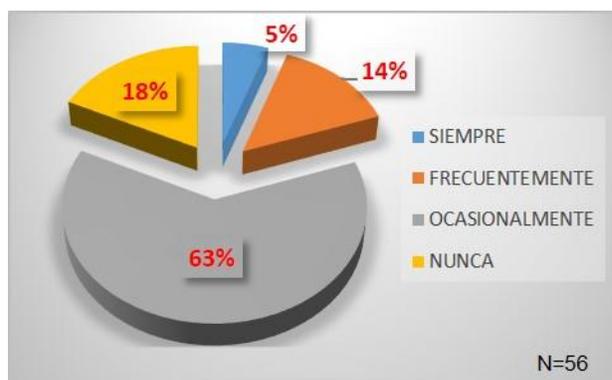


Gráfico 1. Influye en mi evaluación si le caigo bien o mal a un profesor.

Con respecto a la categoría *favoritismo*, si bien sólo un 5% de los estudiantes perciben que siempre influye en la calificación el caerle bien o no a un profesor, el 63% considera que dicha práctica existe aunque de forma ocasional; un 14% considera que frecuentemente, dichos beneficios se traducen en omitir inasistencias o bien

entregar fuera de tiempo, actividades o tareas.

Por otro lado, un 52% de los estudiantes, considera que ocasionalmente, las estudiantes que son atractivas tienen ventajas si las evalúa un profesor, aunque en menor porcentaje, el 5% considera que este tipo de práctica es habitual.

De igual forma, el 39% considera que sólo ocasionalmente es funcional alabar a los profesores con el fin de obtener una calificación alta; los halagos funcionan por cuanto, a lo interesante que resulta la clase o lo bien que la imparte en relación a otros profesores.,

en un mismo porcentaje (39%), se encuentran los que consideran que dichas prácticas nunca funcionan.

La segunda categoría analizada involucra a los diferentes prejuicios que evidencia el profesor al momento de evaluar al estudiante. De esta forma, un 55% de los estudiantes considera que nunca los profesores sancionan al estudiante por pensar o actuar diferente a los mismos; aunque como se observa en el Gráfico 2, dichas prácticas ocurren

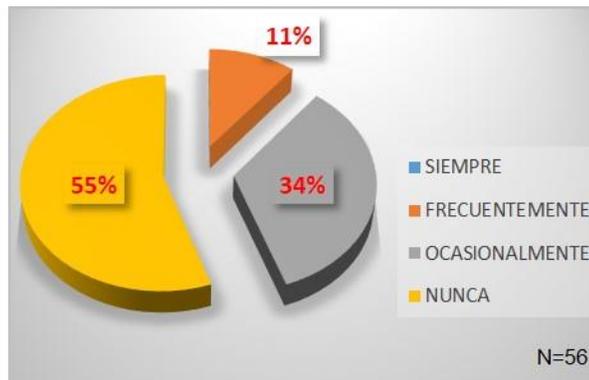


Gráfico 2. En mi calificación final, se ve reflejada la desaprobación de mis profesores si mi forma de pensar y actuar no es la que ellos esperan.

ocasionalmente según lo reporta el 34% de los estudiantes; de igual forma un 59% señala de forma ocasional que los profesores se vuelven más “estrictos” con los estudiantes en este tipo de situaciones y ya no permiten corregir trabajos o entregar posteriormente los mismos.

Frente a la declaración “las maestras son más justas que los maestros al momento de emitir una calificación”, sólo el 4% considera que siempre es así, mientras que el 55% considera que el ser mujer no implica ser más justo al momento de evaluar.

Las prácticas de corrupción en donde se solicita un “regalo” para incrementar la calificación, son consideradas ocasionales en un 37% y como una práctica inexistente en un 59%, mientras que el intercambio sexual en este sentido es negado como una práctica existente en un 96%, aunque el 4% considera que son prácticas ocasionales (2%) y un 2% prácticas que siempre suceden.

Sobre el qué de la evaluación u objeto de la misma, el 64% refieren que frecuentemente los profesores les indican el qué de su desempeño será evaluado, sólo un 2% señala que nunca se le da a conocer. Un 64% reconoce participar con sus profesores en la formulación de criterios de evaluación; El examen es la herramienta más utilizada sobre otros instrumentos en un 52% (siempre) y en un 41% de manera frecuente.

57

Por otro lado, el 53% señala que los profesores nunca duda sobre la autoría de los trabajos producidos por los estudiantes aunque, cabe hacer mención que el porcentaje restante (47%), señalan que sí sucede.

La retroalimentación como herramienta de evaluación resulta una práctica poco explorada por los profesores ya que un 14% de los alumnos señalan que siempre los profesores retroalimentan su desempeño mientras que un 11% señalan que nunca cuentan con dicha práctica.

Como señala el gráfico 3; aunque un 43% refieren que toda práctica docente incorrecta nunca será aceptable, el 36% señala que ocasionalmente sí lo es.

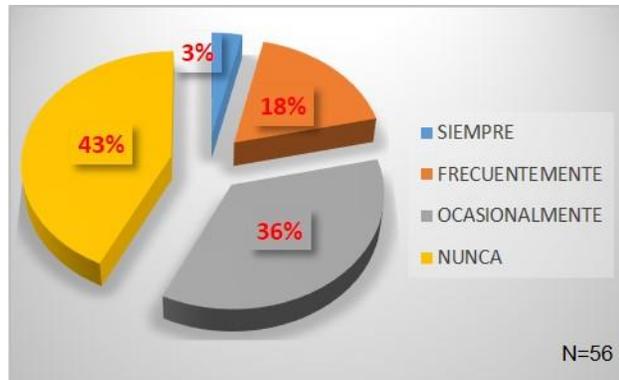


Gráfico 3. Toda práctica docente incorrecta, es aceptable siempre y cuando no se comprometa la acreditación de la materia.

Conclusiones

En la percepción estudiantil, el favoritismo, los prejuicios y la corrupción son factores presentes en la cotidianidad escolar, lo cual deja en evidencia la vulnerabilidad o sumisión del estudiante frente a las decisiones del profesor, quien en no pocas ocasiones observa en su academia, un espacio que arroja sus decisiones erradas o no, cerrando los espacios de reflexión para mejorar el acto educativo y paralelamente, fortaleciendo una percepción negativa sobre el profesor y sus mecanismos de evaluación a favor de la construcción de aprendizajes.

Es innegable, que el profesor, al momento de evaluar el aprovechamiento de un estudiante, pone en juego todas sus concepciones en torno a lo que este último le representa, por lo que es necesario insistir en la importancia que tiene la conducta ética del primero, con el propósito de responder a procesos de evaluación justos en los que el estudiante observe una oportunidad de mejora y con ello, una fuerte motivación a seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

De igual forma, si bien el IPN, ha impulsado la formación docente desde el enfoque por competencias, resulta necesario que la misma se acompañe de un análisis sobre el impacto que dichas propuestas tienen dentro de los modelos de enseñanza – aprendizaje, así como de los procesos de evaluación que los mismos suponen.

Finalmente, como profesores, debemos contemplar más allá de los aspectos intelectuales al momento de emitir un juicio de valor, ya que no sólo se pone en juego el aspecto cognitivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino además aspectos básicos de las relaciones humanas como la empatía, la habilidad para establecer relaciones sanas con los compañeros y el propio profesor entre otras tantas.

Bibliografía.

- Apple, Michael. (1986). *Ideología y curriculum*. Madrid: Akal
- Arechiga Urtuzúastegui, H. & Llereda de Thierry, R. (2004) *Antecedentes, situación actual y perspectivas de la evaluación y acreditación de la educación superior en México en la evaluación y la acreditación de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNESCO
- Chehaibar Náder, L. (2007). Política educativa. *Revista Perfiles Educativos*. Tercera época, volumen XXIX número 118, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.
- Foucault, Michael. (Jul-Sep., 1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 50, No. 3 pp.3-20; Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Venegas, I. (2000). *Reflexiones sobre las y los jóvenes, la juventud y lo juvenil en la Ciudad de México: Políticas, programas, retos y perspectivas*. México. Gobierno del Distrito Federal.
- Guzmán, J.C. & Moreno Olivos, T. (2013) Evaluación y currículo. En Ángel Díaz Barriga *La investigación Curricular en México 2002-2011*. México. ANUIES.
- Jiménez Galán; Y. I, González Ramírez, M. A. & Hernández Jaime, J. (2010). Modelo 360º para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje). *Innovación Educativa*, vol. 10, núm. 53, octubre-diciembre, 2010, pp. 43-53, Instituto Politécnico Nacional.
- MacDonald, Barry (s/f). Evaluación Democrática e Innovación Educativa. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6799/6799.html
- Moncada, C & Villanueva, B. (2012). *Tutoría en Competencias para el aprendizaje autónomo*. 1ª Edición. México. Trillas.
- Nares, G., Fernández, L., Álvarez, N. & Torres, A. (2008). *Fundamentos pedagógicos-didácticos del proceso formativo en la universidad*. México. Patria,

Quesada Castillo, R. (mayo de 2014). Evaluación del aprendizaje en educación a distancia. *RED Revista de educación a distancia*. Número M6. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/M6>

Ruiz Iglesias; M. (2010). *EL concepto de competencias desde la complejidad: Hacia la construcción de competencias educativas*. Vol. 1; 2ª .México. Trillas.

Santos, M.A.& T. Moreno (2004). El momento de la metaevaluación educativa Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 23, octubre-diciembre, pp.913-931, México: COMIE

Stuffle Beam, D. & Shinkfield, A. (2011) *Temas de educación*. Barcelona. Paidós

Tirado Segura, F., Miranda Díaz, A. & Sánchez Moguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Revista Perfiles Educativos*. Tercera época, volumen XXIX número 118 2007 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid. Morata

Vasilievich Iliénkov, E. (1964). La escuela debe enseñar a pensar. *Revista Educación Popular*, No. 6 (suplemento)

-