

Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar

TIBURCIO MORENO OLIVOS
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Área académica de Educación,
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México)

1. Presentación

Después de dos décadas de evaluación de la educación en México se aprecian avances considerables en este ámbito, no obstante, no se ha logrado pagar la deuda ancestral que el país tiene con los grupos marginados, que consiste en garantizar su acceso y permanencia en el sistema educativo, de suerte que los niños puedan concluir su educación obligatoriaⁱ en el tiempo legalmente establecido, y que la formación recibida sea de calidad.

Las opiniones sobre los resultados que la evaluación ha producido se encuentran divididas. Entre las bondades se destaca que puso freno al deterioro de la educación, a la ausencia de rendición de cuentas del sistema educativo, así como la construcción de un nuevo tipo de relación con el Estado; aunque también se menciona que si la evaluación no ha producido todos los beneficios que cabría esperar de ella es porque ha sido cooptada por los destinatarios.

Entre sus consecuencias negativas se menciona la perversión que ha provocado la asociación de recursos financieros al desempeño, la gran simulación que ha generado en todo el sistema educativo, la vulnerabilidad de la autonomía de los centros educativos y la ausencia de mejora de la calidad educativa. (Canales, 2010; Díaz Barriga, 2008).

Se ha avanzado considerablemente en la cobertura de la educación primariaⁱⁱ, pero junto con el avance hacia la universalización de la educación básica –especialmente en las zonas urbanas–, una proporción muy elevada de educandos abandona muy tempranamente el sistema escolar sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas que se requieren para integrarse a la sociedad (Murillo y Román, 2008; Reimers, 2003). Una insuficiente cobertura de la educación preescolar, el elevado acceso en el ciclo básico y la escasa capacidad de retención en primaria y secundaria son rasgos de los sistemas educacionales que, en mayor o menor medida, comparten todos los países de la región.

La repetición y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar–, unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, caracterizan a los sistemas educativos latinoamericanos, lo que dificulta su capacidad para igualar oportunidadesⁱⁱⁱ y favorecer la inclusión social (CEPAL, 2002).

Al igual que en la mayor parte de los países de la región, en México existe una acentuada desigualdad educativa, fenómeno del cual la diferencia de aprendizajes es una de sus manifestaciones más

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 53/1 – 25/06/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)



notorias. Uno de los hechos constatados en forma sólida por la investigación es la relación de esta desigualdad con las diferencias en el nivel socioeconómico de los alumnos (Blanco, 2009). «El aprovechamiento académico en exámenes estandarizados de la población indígena es significativamente menor que el de la no indígena... Los estudiantes indígenas de México que cursaron el 6° grado de primaria en el ciclo escolar 2003-2004 obtuvieron puntajes con una desviación estándar por debajo de sus compañeros no indígenas, según las pruebas de estándares nacionales aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación» (Treviño, 2006:229).

En México, las reformas emprendidas en la década de los noventa fueron introducidas para incorporar a los grupos sociales marginados y proveer un sistema que incluyera la tecnología moderna. Actualmente, las reformas tienen que dirigirse a un mayor nivel de profundidad, centrándose en los contenidos y métodos educativos y en la búsqueda de respuestas a preguntas importantes acerca de cómo introducir cambios y mejorar la calidad del sistema en general (Hopkins et al., 2007).

Los grupos vulnerables –tal como han sido definidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP)– los conforman niños con bajo rendimiento escolar, jornaleros migrantes, en situación de extraedad, en situación de calle; niños que acuden a la escuela primaria multigrado, a la escuela binacional^{iv} (también denominada escuela básica sin fronteras), y a la telesecundaria^v, los cuales, por sus propias condiciones socioeconómicas y culturales de existencia, no logran aprovechar los beneficios de la educación pública (Willms, 2006). Aún cuando hace ya varias décadas que se han puesto en marcha distintos programas compensatorios, las evaluaciones nacionales e internacionales siguen poniendo en evidencia el fuerte rezago educativo que sufren estos grupos.

2. Las principales políticas de evaluación de la educación en México

En la historia del sistema educativo mexicano, las políticas de evaluación tienen un pasado relativamente reciente que no va más allá de cuatro décadas. La sistematización, la mejora de la calidad y la difusión de los resultados, sólo se han logrado en la última década. Según el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE, 2006), existen tres periodos en este ámbito:

- a) *Abarca las décadas de 1970 y 1980.* A principios de 1970 la SEP sistematizó y mejoró significativamente la recolección de información censal para la construcción de estadísticas referidas a la educación nacional. Es también en este período cuando se realizaron las primeras evaluaciones del aprendizaje en educación primaria.
- b) *Comprende la década de 1990.* En esta etapa se implementó un amplio conjunto de instrumentos de evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria, con diversos objetivos: desde la acreditación de niveles educativos, y asignación de incentivos a maestros, hasta la evaluación del aprendizaje en sentido estricto. El proceso de descentralización del sistema educativo marcó fuertemente el periodo. Se aplicaron las primeras pruebas de carácter internacional para evaluar el aprendizaje.
- c) *El tercer periodo comienza en 2001.* Se caracteriza por dos avances significativos en relación a los periodos anteriores. En el terreno político, se confiere un papel estratégico a la evaluación de la educación, como elemento imprescindible para la planeación y la rendición de cuentas

por parte de la autoridad educativa. En el ámbito institucional, se da un paso fundamental hacia la reestructuración de las instancias encargadas de la evaluación, a través de la creación del INEE. Otras evaluaciones, iniciadas en la década de 1990, se continuaron durante este periodo, mejorando progresivamente sus instrumentos y ampliando su cobertura.

3. Antecedentes de los programas compensatorios

Desde 1991, el gobierno mexicano ha diseñado y aplicado diversos programas compensatorios para revertir los efectos del rezago educativo, principalmente en el medio rural e indígena. Entre los más importantes se encuentran: el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996); el Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED, 1992-1996); el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997); el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB, 1994-1999); el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000); y el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

Los resultados de las evaluaciones revelan que, efectivamente, estos programas han contribuido de manera importante a disminuir las disparidades existentes entre las escuelas con mayores desventajas y las que tienen mejores condiciones. El rezago educativo se asocia en este país a causas que varían de una localidad a otra: condiciones adversas de la extrema marginación social existente (actualmente de 26 millones de niños, 3,6 millones viven en condiciones de vulnerabilidad), escasa o nula inversión en infraestructura, carencia de insumos educativos indispensables para apoyar procesos de enseñanza y aprendizaje, predominio de escuelas con organización incompleta o unitaria, y excesiva rotación y ausentismo docente, asociado a falta de incentivos, baja capacitación y actualización pedagógica (el promedio de formación de los maestros es de 16,4 años, lo que significa que tienen licenciatura y un poco más, mientras que en los países desarrollados el promedio de escolaridad de los maestros es de 19 a 20 años)^{vi}, e ineficaz supervisión.

El «Programa para Abatir el rezago Educativo» (PARE) fue el primer programa de este tipo y estuvo impulsado por la SEP con el apoyo del Banco Mundial. Este programa atendió a los cuatro Estados que presentaban mayor marginalidad y rezago educativo: Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca; y priorizaba la entrega de recursos para el aprendizaje, en la educación primaria, en escuelas de zonas rurales e indígenas. Entre sus componentes incluía un sobresueldo para los maestros de escuelas aisladas y para sus respectivos supervisores («incentivo de arraigo»), que intentaba cambiar la alta movilidad del personal docente, lo cual incidía en el rezago educacional (PREAL, 2001). Este programa contempló tres elementos: de igualdad: de oportunidades, de permanencia en el sistema y de logros escolares.

Como todos los asuntos educativos, éste es complejo y multidimensional, e intervienen diversas causales, como: las condiciones sociales y económicas del alumnado, la selección y formación del profesorado, la pertinencia del currículo, la calidad de los materiales educativos, la infraestructura física de las escuelas, la gestión escolar, las pruebas estandarizadas y las condiciones en que se suministran, por mencionar algunas de las más relevantes.

Se trata de un sistema educativo que tiene como reto, para el siglo XXI, llevar a los niños más necesitados, una educación de calidad que permita reducir la brecha entre los grupos tradicionalmente

ganadores, en un sistema inequitativo e injusto, y los grupos perdedores, representados por los pobres del país. Se requiere una política de discriminación positiva realmente efectiva.

4. La evaluación estandarizada en México: una actividad al alza

La evaluación, por su propia naturaleza, es una herramienta que permite develar los desajustes e inconsistencias del sistema educativo (Moreno Olivos, 2009). No obstante, la evaluación que se ha hecho en México ha sido prioritariamente cuantitativa, basada en pruebas nacionales estandarizadas. Esta ha sido la apuesta principal de la Administración y para ello se han creado en el país dos organismos evaluadores, el Centro Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), en 1994, y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Básica (INEE), en 2002.

Queremos dejar claro que no estamos en contra de esta política del Estado mexicano, entendemos que este tipo de evaluaciones son importantes para conocer el funcionamiento general del sistema educativo y el desempeño de sus actores, de modo que se cuente con datos que permitan establecer comparaciones nacionales e internacionales entre diferentes sistemas, o bien, que los tomadores de decisiones puedan disponer de información para orientar los programas y políticas educativas.

Sólo que apostar la mejora de la educación al empleo de estas evaluaciones^{vii} no parece muy razonable, toda vez que las evaluaciones de aula que los profesores realizan son las que ocupan la mayor parte del tiempo que los alumnos destinan a este tipo de actividades, ergo, si se quiere elevar la calidad de la educación mediante la evaluación se tendría que hacer una fuerte inversión en desarrollar en el profesorado competencias para mejorar sus prácticas de evaluación en el aula, algo que a nuestro juicio no se está haciendo.

El país está viviendo un frenesí por la evaluación, se evalúa mucho pero se cambia poco. La evaluación consume gran parte del tiempo y de las energías de los docentes y de los alumnos sin que esto se esté traduciendo en una mejora del proceso enseñanza-aprendizaje, a juzgar por los pobres resultados obtenidos en el rendimiento de los educandos, «...los pésimos resultados obtenidos en el Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA) 2006, que ubica a México en los últimos lugares en competencias básicas de ciencias, matemáticas y lectura, corresponden a un sistema educativo que requiere una urgente reforma que vaya al fondo de los problemas...» (La Jornada 7 de diciembre, 2007).

Se está invirtiendo mucho en la empresa evaluadora, pero al mismo tiempo circula en el ambiente cierta sensación de desesperanza, pues tantas evaluaciones no parecen estar calando el núcleo duro (el aula) de los centros educativos, de modo que se pueda mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Moreno Olivos, 2007). Los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas parecen tener escasa incidencia en la mejora de la educación básica. El consabido anhelo de que mediante la educación podamos convertirnos en un país más próspero, cada día parece más lejano, pues la escuela lejos de acortar la distancia entre los grupos sociales más favorecidos y los que menos tienen, lo que hace es ahondarla.

El propio INEE, en su Informe Anual 2007, titulado: «La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables», basándose en información derivada de los cuestionarios de contexto de las pruebas EXCALE, reconoce que pese a la dificultad para distinguir con claridad el efecto de los factores del entorno y la

escuela, «la gran desigualdad de los resultados escolares se explica, sin duda, por la conjunción de ambos. Los alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense, en alguna medida, las desventajas de los alumnos de medios desfavorables, contribuye más bien a agudizarlas» (INEE, 2007:12).

Tampoco se ha sabido explotar la información que brinda la evaluación, al menos no se ha empleado para retroalimentar a los responsables locales, a los centros educativos y al profesorado. Los informes de evaluación suelen ser demasiado técnicos y escuetos, aunque hay que reconocer que ha habido esfuerzos considerables para elaborar informes más cualitativos. Otro punto es el modelo de evaluación empleado, que se establece desde la política educativa nacional, y que a todas luces resulta inadecuado para valorar los logros de aprendizaje de los grupos vulnerables. Acorde con un currículo nacional estandarizado el modelo de evaluación sigue ese mismo patrón.

5. Una evaluación que profundiza la desigualdad

Las tradicionales prácticas de evaluación suelen favorecer a los vencedores de antaño en un sistema educativo inequitativo, al tiempo que hunden en el pozo del desánimo a los perdedores, a quienes seguramente les costará trabajo encontrar buenas razones y no tendrán la motivación suficiente para querer mejorar la situación en la que se encuentran, toda vez que la evaluación se ha encargado de confirmar públicamente su fracaso. Esto es lo que puede estar pasando con las escuelas rurales e indígenas telesecundarias y primarias multigrado del país, en relación con los resultados de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares)^{viii}. Se olvida que el punto de partida es distinto, por ende, no se puede esperar/exigir que el punto de llegada sea el mismo. No hay una evaluación diferenciada ni ajustada a realidades tan distintas.

En estas coordenadas, se menciona que «la tesis de que la educación nos sacará de la pobreza no es correcta del todo, porque todo indica, de acuerdo con las interpretaciones de los factores asociados al aprendizaje realizados por los resultados de PISA, ENLACE y EXCALE, que es la pobreza de las familias y las escuelas la que nos tiene hundidos en la ignorancia.» (Andere, 2009:16).

Por otro lado, el descuido en la difusión de los resultados de la evaluación mina la confianza y la moral de las escuelas, daña la autoestima de los alumnos y sus profesores, con lo que se discrimina a los grupos desfavorecidos y se perpetúan las diferencias entre escuelas e individuos. Entonces, ¿de qué equidad se está hablando cuando en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se alude a la equidad como un reto pendiente del Sistema Educativo Mexicano?, ¿cómo garantizar el carácter formativo de la evaluación una vez que se hacen públicos los resultados?

En 2009 se aplicaron en todo el país 15 millones de ejemplares de la prueba ENLACE^{ix}, que por vez primera incluyó al bachillerato, ¿cuánto dinero nos costó a los ciudadanos esta evaluación?, ¿el gasto económico se compensa con los beneficios que representa para la educación la aplicación de esta prueba?, son preguntas que quedan en el aire, para las que no tenemos respuesta. Lo que si tenemos claro es que una evaluación de tal envergadura si no se traduce en cambios que mejoren la educación pública del país es un ejercicio inútil y desafortunado, que representa un derroche de recursos que ningún país en estos

tiempos de crisis económica puede permitirse, menos un país como el nuestro, históricamente lacerado por una grosera desigualdad social, con más de cincuenta millones de pobres.

6. Evaluaciones homogéneas que niegan la diversidad

La historia de la educación en nuestro país está plagada de ejemplos de prácticas escolares estandarizadas que cierran la puerta a la diversidad, la cual, pese a todo, lucha por sobrevivir y ocupar su lugar en la escuela. La diversidad siempre al margen, marginada. No obstante, habría que admitir que las últimas reformas educativas introducen, al menos en el discurso, la necesidad de atender la diversidad y de hacer adaptaciones curriculares que consideren las necesidades e intereses de los alumnos que pertenecen a esta categoría. Aunque una gran mayoría del profesorado no entienda que es esto de hacer adaptaciones curriculares, ni tenga la sensibilidad para aceptar y reconocer la diversidad en el aula como un valor agregado y no como un pesado lastre que le demanda más trabajo.

El gran pecado de la escuela pública quizá sea su afán de homogeneizarlo todo. A tono con esto, vivimos en un país centralista en el que casi todo es nacional. Desde el gobierno federal se establece para la educación básica obligatoria un currículo, libros de texto, programas de formación docente, pruebas estandarizadas nacionales, sólo para ilustrar lo antes dicho. A todas las escuelas se les aplica la misma medicina, sin importar que no todas tienen el mismo padecimiento, así, a golpe de decreto se intenta borrar las grandes diferencias (lingüísticas, culturales, económicas, sociales, climáticas...) entre regiones, e incluso al interior de cada Estado. De este modo, vemos como en la práctica se traiciona el discurso de la descentralización educativa y el reconocimiento de la diversidad.

Si bien los hablantes indígenas tienen derecho a recibir educación en su lengua materna esto no sucede y, aún en caso de contar con maestros indígenas, no suelen pertenecer al mismo grupo etno lingüístico y, si por excepción lo son, en muchos casos hablan variantes dialectales distintas a la de sus alumnos, por lo que la enseñanza termina por impartirse en español, con lo cual se impide a los alumnos ejercer su derecho constitucional a una educación en lengua materna (Ulloa, 2010).

La SEP, desde el centro, continúa controlando los recursos y es desde allí donde se toman las decisiones más importantes en materia educativa que afectan a todo el país. Al respecto, se afirma que «la política educativa a la mexicana, entonada por las relaciones de poder, enfocada hacia soluciones centralizadas, genéricas y masivas, obnubilada por mitos como las mediciones y rendición de cuentas con base en listas de *ranking* de pruebas de alto impacto tipo ENLACE, no le hará ni cosquillas a la calidad, » (Andere, 2009:16).

La evaluación es un claro ejemplo de esta política que homogeniza realidades tan disímolas. Las pruebas nacionales estandarizadas que se administran actualmente, por su propia naturaleza y diseño, no pueden reconocer la diversidad de las poblaciones escolares a las que se les aplican, aunque la información que brindan y las decisiones que se toman a partir de estos datos, sí que están afectando de manera significativa la actuación de los centros escolares y la vida presente y futura de los sujetos evaluados.

7. Reflexiones finales

Al hacer un balance de la evaluación educativa en el país en las dos últimas décadas, podríamos afirmar que es evidente que ha tenido avances importantes, pero aún afronta serios desafíos. La propia creación del INNE, para evaluar periódicamente la calidad de la educación básica e informar a la sociedad de los resultados, representa en sí mismo un gran paso. Otro logro ha sido la conformación (aun incipiente) de una cultura de la evaluación en los centros escolares, cada vez se acepta con más 'naturalidad' las prácticas de evaluación, -aunque se le asignen diferentes significados por parte de los actores involucrados. También se ha ampliado la cobertura de la evaluación, mediante pruebas estandarizadas, en cuanto al número de estudiantes, escuelas y materias evaluadas, y se ha avanzado en la calidad de los informes de evaluación, que incorporan aspectos cualitativos.

Si bien las acciones anteriores representan un avance significativo, existen temas pendientes en la agenda de la evaluación que requieren atención, entre los cuales se encuentran:

- diseñar nuevos instrumentos (más sofisticados), que puedan dar cuenta de la valoración de procesos de aprendizaje más complejos, entre los que se encuentran contenidos de corte valorativo;
- emplear los resultados de la evaluación para retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, o lo que es lo mismo, poner los resultados al servicio de profesores y alumnos y no sólo del sistema con la finalidad de establecer comparaciones o de rendición de cuentas;
- combinar la aplicación de pruebas estandarizadas con otro tipo de estrategias que contribuyan a la mejora de las prácticas de evaluación en el aula;
- capacitar a los directores, personal de apoyo técnico-pedagógico y profesorado de aula en el campo de la evaluación, incorporando las tendencias y propuestas más recientes;
- emplear los resultados de la evaluación para el diseño de programas y políticas educativas;
- cuidar el uso y la difusión que se hace de los resultados de las pruebas nacionales e internacionales para evitar comparaciones simplistas -tipo *ranking*- que distorsionan la realidad y lesionan la imagen de las escuelas y la autoestima de los profesores, cuyos centros escolares obtienen las puntuaciones más bajas en dichas evaluaciones;
- conformar un auténtico sistema nacional de evaluación.

La deuda social en educación, que el gobierno tiene con los ciudadanos de nuestro país, es enorme, la forman millones de analfabetos y de quienes, con ellos, no pudieron iniciar o concluir su educación básica, más de 30 millones de adolescentes y adultos, que son: marginados y excluidos (mujeres, en su mayoría) y a quienes los funcionarios del sector llaman, de manera eufemística, rezago educativo (Ulloa, 2010:9).

Por último, si, como se ha demostrado, las pruebas nacionales, por sus propias características técnicas de estandarización y uniformidad, no pueden considerar las necesidades de los grupos vulnerables, entonces habrá que pensar en una propuesta alternativa de evaluación que sea contextualizada, específica, que contemple las particularidades, necesidades y condiciones de los niños marginados del sistema. Se requiere diversificar la evaluación, pero también hacerla más humana, integral,

auténtica, democrática y justa. He aquí la gran asignatura pendiente de la política educativa nacional en materia de evaluación.

Dada la escasa experiencia en este campo, también continúa aplazada una metaevaluación del sistema, es decir, una evaluación de la evaluación para valorar la calidad, pertinencia e impacto que ésta ha tenido en su corta vida de existencia en el país (Santos y Moreno, 2004).

Bibliografía

- ANDERE, Eduardo (2009). "La educación de Calderón a la mitad del sexenio", *Educación 2001*, núm. 173, Octubre, pp. 14-20.
- BLANCO, Emilio (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, número 43, Volumen XIV, Octubre-Diciembre, México, pp.1019-1049.
- CANALES, Alejandro (2010). "Evaluación: dos décadas de experimentación", *Educación 2001*, núm. 176, enero, pp. 20-24.
- CEPAL (2002). *Panorama social de América Latina 2001-2002*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2009). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Última reforma publicada el 24 de agosto.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (2008). "La era de la evaluación en la educación superior. El caso de México", en: A. Díaz Barriga (Coord.), C. Barrón y F. Díaz Barriga, *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, ISSUE-UNAM, México, pp. 21-38.
- HOPKINS, David, AHTARIDOU, Elpida, MATTHEWS, Peter y POSNER, Charles (2007). *An Analysis of the Mexican School System in Light of PISA 2006*, OECD, November.
- INEE (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables*, Informe Anual 2007, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, D.F.
- ____ (2006). Políticas y sistemas de evaluación educativa en México. Avances, logros y desafíos. *Informe para la Reunión Ministerial del Grupo e-9 (UNESCO)*. México, 13-15 de febrero de 2006.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2007). *La evaluación de alumnos en la educación secundaria*, Fondo Sectorial de Investigación para la Educación SEP-CONACYT. Programa de Fomento para la Investigación Educativa, México.
- ____ (2009). "La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, número 41, volumen XIV, abril-junio, México, pp.563-591.
- MURILLO, Javier y ROMÁN, Marcela (2008). "Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Vol.1, No.1.
- La Jornada* 7 de diciembre de 2007. "Los resultados de PISA reflejan falta de políticas en la materia" <<http://www.jornada.unam.mx/2007/12/07/index.php?section=sociedad&article=048n2soc>> [Consulta: feb. 2010].
- PREAL (2001). *Programas para reducir el rezago educativo en la enseñanza primaria*, Marzo, Año 3, No. 7, Santiago de Chile.
- REIMERS, Fernando (2002). "Tres paradojas educativas en América Latina. Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas", *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 29, Mayo-Agosto, OEI.
- ____ (2003). "Pedagogía, cultura escolar y formación de ciudadanía democrática en América Latina", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4º trimestre, año/vol. XXXIII, núm. 004, Centro de Estudios Educativos, México, D.F., pp. 9-50.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel y MORENO OLIVOS, Tiburcio (2004). "¿El momento de la metaevaluación educativa? Consideraciones sobre epistemología, método, control y finalidad", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, Octubre-Diciembre, Vol. 9, Num. 23, pp.913-931.

- TREVIÑO, Ernesto (2006). "Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, número 28, volumen XI, abril-junio, México, pp.225-268.
- ULLOA, Manuel (2010). "Evaluación para construir equidad", *Educación 2001*, núm. 176, enero, pp. 7-9.
- WILLMS, Douglas (2006). *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*, Avance de Investigación UIS Núm. 5, Instituto de Estadística de la Unesco, Montreal.

Referencias

ⁱ En el Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Título Primero. Capítulo I. De las Garantías Individuales, se establece: "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria".

ⁱⁱ Entre 1990 y 2005, la universalización de la educación primaria en México, tanto la tasa neta de matriculación en primaria, como la tasa de alfabetización de jóvenes de 15 a 24 años son prácticamente universales (99.4 y 97.3 respectivamente). No obstante se reconocen problemas para alcanzar la misma cobertura en las entidades federativas y regiones de mayor marginación y entre los grupos en situación de vulnerabilidad.

ⁱⁱⁱ La «igualdad de oportunidades educativas» existe cuando la «probabilidad» de que cualquier persona pueda «matricularse» en una institución educativa, recibir apoyo adecuado para «aprender en profundidad a niveles de excelencia y proceder al siguiente nivel educativo», es independiente de características de adscripción y de factores ajenos al esfuerzo, la habilidad y las preferencias de la persona, y, en particular, «de la clase social de origen, raza, género o lugar de residencia». Para lograr la igualdad de oportunidades educativas hay cinco desafíos de difícil solución, que están interrelacionados: 1) lograr reducir las brechas en el acceso a la educación inicial, secundaria y terciaria entre estudiantes de distinto origen social. 2) atender a la segregación socioeconómica de estudiantes en instituciones educativas, que hace que estos asistan a escuelas poco diversas desde el punto de vista social. Eso tiene dos efectos: por una parte, impide a los estudiantes aprender de otros con experiencias distintas a las propias, y, por otra, significa que las escuelas en las que se concentran los estudiantes con menor capital sociocultural tienen menor capacidad de influencia en el Estado para reclamar los derechos educativos de sus hijos. 3) fortalecer las competencias profesionales de los docentes, pues en la práctica docente se encuentra el «nudo gordiano» para apoyar el éxito académico de los estudiantes de grupos marginados. 4) insuficiencia de materiales y de programas bien estructurados que hayan probado su efectividad en apoyar altos niveles de logro con estudiantes de grupos socialmente marginados. 5) mucho de lo aprendido en la escuela es poco relevante para las demandas del mundo moderno (Reimers, 2002).

^{iv} El Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM) es un mecanismo de cooperación binacional que tiene como meta asegurar la continuidad de la educación de los niños migrantes que cursan una temporada del año escolar en México y otra en los Estados Unidos, así como de aquéllos que son repatriados por sus padres en forma permanente. Este programa está dirigido a la población migrante (niños y jóvenes) que constantemente viajan entre ambos países, que permanecen en los Estados Unidos, o que regresan a México de manera permanente. [Consultado el 22 de febrero de 2010] http://www.mexterior.sep.gob.mx:7008/2_probem.htm.

^v Las telesecundarias son escuelas que utilizan la tecnología televisiva para impartir educación a nivel secundaria. Por lo general se localizan en poblaciones con menos de 2, 500 habitantes, en zonas marginadas o de difícil acceso, donde el escaso número de egresados de primaria hace inviable la instalación de una escuela secundaria general o técnica. En las telesecundarias se combina la educación a distancia con la educación presencial. Las clases inician con un programa de televisión de 15 minutos que plantea la lección correspondiente y continúan con 35 minutos de trabajo en clase orientado por el docente, las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos. A diferencia de las secundarias generales o técnicas donde hay un docente especialista en cada materia, se prevé que en las telesecundarias haya un docente por grado para trabajar todas las asignaturas del currículum. El crecimiento que esta modalidad ha experimentado ha sido considerablemente mayor que el de las escuelas técnicas y generales. Hoy en día una quinta parte del alumnado de secundaria asiste a una telesecundaria, y el costo por alumno es casi la mitad en estas escuelas a distancia que en las otras modalidades de secundaria.

^{vi} Hay diferencias geográficas, mientras que Oaxaca, Michoacán y Guerrero son los estados donde los maestros tienen una menor habilitación académica, en Aguascalientes, Distrito Federal, Nuevo León, Sonora, Coahuila y Chihuahua, los maestros presentan el más alto nivel de formación (en promedio tienen 19 años). Exceptuando al Distrito Federal, todos los demás estados que obtienen los mejores resultados en este rubro se ubican en el norte del país, mientras que los más bajos están en el sur.

^{vi} En este trabajo se alude a las pruebas estandarizadas como evaluación porque así es como habitualmente se les denomina, pero es preciso advertir que no son sinónimos, las pruebas o exámenes son uno más de los diversos instrumentos que la evaluación puede emplear para la valoración de un determinado objeto.

^{vii} La prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas de Educación Básica del país para obtener información diagnóstica del nivel de logro académico que los alumnos han adquirido en temas y contenidos vinculados con los planes y programas de estudio vigentes. En cuanto a la estructura de la prueba, ésta evalúa los conocimientos y las habilidades de los estudiantes en las asignaturas de Matemáticas y Español. Además, para lograr una evaluación integral, a partir de 2008 en cada aplicación también se incluye una tercera asignatura que se va rotando cada año, de acuerdo a la siguiente programación: Ciencias (2008), Formación cívica y ética (2009), Historia (2010) y Geografía (2011).

^{ix} La prueba ENLACE se aplica en todas las escuelas primarias y secundarias del país, tanto públicas como privadas. Desde su implementación en 2006, la prueba se realiza cada año en los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria. A partir de 2009, la evaluación se lleva a cabo en todos los grados de secundaria.