

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN LA ESCUELA SECUNDARIA: ENTRE LA SIMULACIÓN Y EL DESENCANTO

RAFAEL BALLESTEROS ZOILA
MARICRUZ AGUILERA MORENO
ADRIAN AGUILERA AGUILAR

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Resumen

La presente ponencia es un reporte parcial de una investigación que se encuentra en curso y que tiene como propósito analizar las prácticas de evaluación de los docentes de secundaria, describirlas e interpretarlas para comprender los significados construidos en torno a ellas, las dificultades que enfrentan y las demandas que atienden al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes: ¿cómo, qué y con qué evalúan los docentes de secundaria los aprendizajes de sus alumnos?, ¿cuáles son los significados que construyen en torno a estas prácticas evaluativas?, ¿qué dificultades enfrentan al momento de evaluar a sus estudiantes y cómo las resuelven? La metodología de investigación es de corte etnográfico y se lleva a cabo en una escuela secundaria del Distrito Federal ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero. Los hallazgos que aquí se presentan dan cuenta de algunas políticas internas que se han implementado con el propósito de elevar los resultados cuantitativos (no cualitativos) en los porcentajes de acreditación y aprovechamiento, las cuales tienen que ser asumidas por los docentes y sortear las dificultades que traen consigo en su trabajo cotidiano. Asimismo los primeros resultados que se exponen en este trabajo permiten comprender parte de la crisis que enfrenta el sistema educativo mexicano en torno a la calidad de los aprendizajes que obtienen sus estudiantes y la tarea cada vez más compleja que implica ser docente.

Palabras clave: evaluación de aprendizajes, práctica docente, escuela secundaria, reprobación y acreditación.

INTRODUCCIÓN

La escuela secundaria se ha colocado en el centro de las críticas por los resultados poco satisfactorios obtenidos en las pruebas nacionales e internacionales (Enlace, Planea, Pisa) sobre Lectura, Matemáticas y Ciencias. Los niveles alcanzados parecen mostrar que los propósitos

educativos están aún muy lejos de lograrse y, por lo tanto, la calidad educativa en las instituciones de educación básica es cuestionable a pesar de las reformas educativas implementadas en la última década.

De acuerdo con la OCDE (2015), en México, en el caso de la educación primaria y secundaria, se destina el mayor número de horas de estudio en la jornada de trabajo escolar a las asignaturas de Lectura, Escritura y Literatura, Matemáticas y Ciencias; menor tiempo a los idiomas y, menos aún, a la Educación Física y Salud, lo cual lógicamente redundaría en mejores resultados en las primeras asignaturas. Paradójicamente, esto no es así, a pesar de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su cuarto informe de labores (publicado en septiembre de 2016) afirma que, durante el ciclo escolar 2015-2016, el índice de eficiencia terminal fue del 87.4%, avanzando dos puntos en relación con tres ciclos escolares anteriores (SEP, 2016a).

Lo anterior indica que 87 de cada 100 alumnos matriculados lograron concluir la escuela secundaria. Por otro lado, de acuerdo con el INEGI (2017), en el año 2010, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivale a un poco más del segundo año de secundaria, mientras que en 2015 se elevó a 9.1. Estos resultados muestran un avance significativo en materia educativa, pero ¿por qué si se ha elevado el nivel de escolaridad, los resultados obtenidos en evaluaciones estandarizadas son tan bajos?

Investigaciones como la de Moreno (2006, en Ducoing y Fournoul, 2013) mencionan que la escuela secundaria se ha caracterizado por desarrollar prácticas de evaluación tradicionales que tienden a fomentar aprendizajes memorísticos en los estudiantes y contraponen los principios pedagógicos del modelo curricular vigente en ese momento. Para el autor, uno de los factores que favorecen el fracaso escolar está estrechamente relacionado con el sistema de evaluación empleado por los profesores, los cuales enfrentan una práctica llena de contradicciones al no ser capacitados para tener un amplio dominio del enfoque constructivista que sustentaba el modelo curricular de 1993.

Turpo (2011), en una investigación realizada con docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en Perú, coincide en afirmar que los profesores revelan en sus prácticas un conjunto de concepciones en torno a la evaluación de los aprendizajes que suelen estar alejadas de los propósitos educativos vigentes. Las prácticas evaluativas siguen siendo tradicionales y privilegian aprendizajes centrados en memorizar contenidos conceptuales, demeritando otras formas centradas en los procesos, lo cual sigue dejando al profesor como el único responsable de la evaluación de los alumnos.

En esa misma línea, Mazzitelli, Guirado y Olivera (2013), en un estudio con profesores de secundaria del área de Ciencias develaron, a través del análisis de las evaluaciones a sus alumnos, algunas concepciones sobre lo que es aprender Ciencias y muestran que para los docentes, los alumnos tienen mejor desempeño cuando lo que pretenden alcanzar es un aprendizaje memorístico; por ello, esto puede ser un factor que incide en la obtención de un bajo rendimiento en tareas que demanden capacidades cognitivas más complejas, limitando a su vez el desarrollo de habilidades necesarias para lograr un aprendizaje significativo y autónomo.

Pérez y Carretero (2009) se ocuparon de indagar las decisiones y actuaciones de los profesores de secundaria respecto a la evaluación y su relación con las actuaciones de los alumnos para estudiar y aprender. Encuentran una diferencia notable entre los criterios de evaluación de éstos, los cuales no suelen ser explícitos. El estudio revela sus dificultades para evaluar a la diversidad de alumnos y los diferentes tipos de contenidos curriculares, lo cual tiene una fuerte influencia en la manera en cómo los alumnos estudian cada una de sus asignaturas, pues coinciden en que disponer de mucha información les permite disminuir la incertidumbre, además de sentirse más seguros para enfrentar la evaluación docente.

Vázquez, Navarro y Guerra (2011, en Ducoing y Fourtoul, 2013) se centran en analizar los retos cotidianos del docente al enfrentar las reformas educativas, las cuales desean continuar bajo enfoques constructivistas y desarrollar una serie de competencias en los estudiantes a través de un trabajo inclusivo y transversal entre las distintas asignaturas del currículo de secundaria. En este sentido, plantean la necesidad de transformar el perfil del profesor pues la implementación de un nuevo modelo educativo no genera por sí solo el cambio en las prácticas de los docentes de este nivel. Entre los cambios que deben darse, señalan, se encuentran las formas de evaluación de los aprendizajes, las cuales deben centrarse en los procesos más que en los productos. Para los autores, la evaluación cumple una doble función: la primera “como un determinante de la práctica docente y, la otra, como objeto de intervención de dicha práctica” (p. 243).

Como leemos, estas investigaciones encuentran que a pesar de las reformas curriculares implementadas en diferentes países y centradas en favorecer la generación de aprendizajes significativos, éstos no se han podido lograr en tanto que las prácticas evaluativas de los docentes siguen valorando en sus alumnos su capacidad de reproducir la información. Estos hallazgos, al parecer, colocan nuevamente en el centro de la crítica al maestro como el único responsable del

fracaso educativo, pero ¿por qué resulta difícil para el profesor cambiar sus prácticas?, ¿cómo es que se ha conformado una cultura de la evaluación tradicional en los centros escolares?

Las prácticas y la cultura de los profesores son elementos que no se alcanzan analizar en estos estudios y que se convierten en motivo de preocupación de esta investigación. En este sentido, el objetivo general consiste en analizar las prácticas de evaluación de los docentes de secundaria, describirlas e interpretarlas para comprender los significados contruidos en torno a ellas, las dificultades que enfrentan y las demandas que atienden al evaluar los aprendizajes de los estudiantes.

Las preguntas de investigación que se plantearon son las siguientes: ¿cómo, qué y con qué evalúan los docentes de secundaria los aprendizajes de sus alumnos?, ¿cuáles son los significados que construyen en torno a sus prácticas evaluativas?, ¿qué dificultades enfrentan para evaluar a sus estudiantes y cómo las resuelven?

La presente investigación se encuentra en curso y se lleva a cabo en una escuela secundaria ubicada en la Delegación Gustavo A. Madero, por lo que los resultados que aquí se presentan son aún parciales. El estudio se desarrolla desde un paradigma cualitativo con un enfoque etnográfico que permita establecer las relaciones que permiten comprender y explicar las distintas formas en que los sujetos significan su mundo (Geertz, en Rockwell, 2009). Siguiendo a Rockwell, esta metodología permite describir ambientes y narrar procesos que no se encuentran explícitos en ningún discurso oficial, pero que explican gran parte de lo que está en juego en la educación” (Rockwell, 2009, p. 14). Su propósito, es la reconstrucción analítica que interpreta la cultura, las formas de vida y la estructura social del grupo al que se va a investigar.

Las técnicas de recogida de información son la observación participante y no participante, así como la entrevista semiestructurada. Hasta el momento se han realizado registros de observación de sesiones de clase de un profesor que solía tener altos índices de reprobación, uno considerado por la comunidad como un “buen maestro” y dos más que constantemente están inconformes por las políticas implementadas por las autoridades de la institución. Las asignaturas que imparten son: Biología, Formación Cívica y Ética, Español y Asignatura Estatal, respectivamente. Asimismo, se han observado tres juntas de Consejo Técnico Escolar, en las cuales suelen tratarse temas de reprobación, evaluación y bajo rendimiento académico. Aunado a estos registros, también se han llevado a cabo observaciones del trabajo realizado por la subdirectora académica de la institución, quién tiene como responsabilidad revisar y dar recomendaciones a los docentes en torno a sus planificaciones

didácticas, su práctica docente y, por supuesto, evaluativa. Las entrevistas fueron realizadas con los profesores citados, directivos y otros docentes con el propósito de profundizar en varios aspectos que son relevantes para el estudio.

Se han analizado también algunos documentos oficiales, circulares emitidas por la institución donde se abordan acuerdos tomados en las juntas de Consejo Técnico y se ha tenido acceso a la revisión de las planificaciones didácticas de los docentes de la escuela secundaria, las cuales dan información importante sobre las formas de evaluar de los profesores.

Se eligió la triangulación como técnica de análisis y validación de la información que nos permita llegar a una interpretación de segundo orden, es decir establecer una triple relación entre “el dato etnográfico [...] la teoría con la que se lee [...] y la re-interpretación que se hace de esa realidad” (Mercado, 2013, p.67), para arribar a la elaboración de descripciones densas que permitan reconstruir analíticamente la información obtenida y develar los entramados de relaciones de significado a partir de la reconstrucción narrativa de los hechos observados.

En esta investigación le otorgamos a la evaluación un valor formativo, por lo que implica un proceso complejo que permite valorar no sólo los resultados de aprendizaje, sino todas las situaciones pedagógicas en el contexto en el que suceden. Coincidimos entonces con Coll, Mauri y Rochera (2012) en que la evaluación es “una práctica de actividad continua, formativa, reguladora, auténtica, participada y social. Tomada en su conjunto, la evaluación así entendida constituye un sistema integrado en -y alineado o concordante con- las actividades de enseñanza y aprendizaje” (p.53-54).

De esta manera, cuando hablamos de prácticas de evaluación referimos a todo el conjunto de actividades o situaciones que son programadas por el docente (durante determinado tiempo), para valorar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y realizar las adecuaciones necesarias que le permitan reorientar las actividades de enseñanza-aprendizaje y alcanzar los propósitos educativos. La evaluación, por tanto, adquiere un carácter formativo; demanda dar seguimiento al proceso para comprender los resultados obtenidos (evaluación sumativa). A decir de Rochera, Remesal y Barberá, las prácticas de evaluación “son todas aquellas medidas que los profesores ponen en marcha para emitir un juicio valorativo sobre el conocimiento de un grupo de alumnos” (2002, p.254). A partir de los primeros análisis realizados al material empírico obtenido, se exponen a continuación algunos hallazgos.

DESARROLLO

Como se mencionaba al inicio, México ha logrado avanzar en los últimos años, en los niveles de escolaridad, la cobertura educativa y la eficiencia terminal (particularmente de educación básica); no obstante, en las evaluaciones nacionales e internacionales no ha logrado posicionarse favorablemente. Por ejemplo, el INEGI (2017) reportó que para el año de 2010, el grado promedio de escolaridad a nivel nacional era de 8.6, lo que equivalía a un poco más del segundo año de secundaria; para 2015 este indicador se ubica en 9.1. Hace una década, en el ciclo escolar (2005-2006), según indicadores del Plan Nacional de Desarrollo, el índice de absorción escolar era del 94.9%. El porcentaje de eficiencia terminal era de 78.2%, y de reprobación de 9.0%. Durante el ciclo escolar 2015-2016, el índice de absorción aumentó aproximadamente cuatro puntos, el índice de eficiencia terminal incrementó casi diez puntos y el índice de reprobación disminuyó tres. Sin embargo, en la última evaluación hecha por PISA, en 2016, se da cuenta de que los niveles de aprendizaje no han mejorado; al contrario, disminuyeron.

Los jóvenes se encuentran ubicados entre los niveles 1 y 2. En la prueba PLANEA (2016), los resultados nacionales en el área de Lenguaje y Comunicación para el nivel 1 son del 29.4%; en el nivel 2, se sitúan el 46.0% de los alumnos; en el nivel 3, el 18.4%; y en el nivel cuatro el 6.1%. En el área de Matemáticas los porcentajes en el nivel 1 son del 65.4%; en el nivel 2, 24.0%; en el nivel 3, 24 %; y en el nivel 4, 7.5%.

A pesar de las diferentes críticas que se han generado en torno a estas evaluaciones estandarizadas por no considerar los contextos educativos, lo cierto es que ofrecen indicios importantes sobre los niveles de aprendizaje de los estudiantes. ¿Cómo comprender estas contradicciones? Las diferentes observaciones realizadas en la escuela secundaria durante las juntas de Consejo Técnico Escolar, los temas de evaluación, acreditación y reprobación no podían ser excluidos. El inspector de la zona escolar solía reiterar sus felicitaciones a la planta docente y a las autoridades de la institución por ser la escuela con el mejor promedio de la zona y alcanzar los más altos niveles de eficiencia terminal. Durante el ciclo escolar 2015-2016, sólo un estudiante de tercer grado no logró obtener su certificado.

A pesar de las felicitaciones por parte de la autoridad, existía una fuerte inconformidad por parte de los docentes por estos resultados; es decir, los maestros no estaban satisfechos con estos logros, argumentaban que no eran reales y que estaban siendo obligados por parte de los directivos

a acreditar a los estudiantes a pesar de no demostrar ningún interés por su formación. Una profesora expresó lo siguiente:

Estos resultados no son reales, a nosotros nos obligan a pasar a los alumnos, hay muchos que no trabajan y que no entregan nada y aun así los tenemos que pasar, ya llevamos dos ciclos escolares reportando resultados ficticios [...].

El análisis de los diferentes registros de observación permiten identificar que “no reprobar” se ha convertido en una consigna por parte de las autoridades del plantel desde hace ya dos ciclos escolares; la meta establecida para este ciclo escolar (2016-2017) es alcanzar 7.9 o 8.0 como promedio mínimo en cada bimestre. Por lo tanto, los docentes se ven obligados a buscar diferentes alternativas para lograr que esto suceda. El problema radica en que lograr los aprendizajes en los alumnos no se encuentra en el centro de esta política, sino sólo acreditar y con un alto promedio.

Ejemplo de estas prácticas se lograron identificar durante el término de cada bimestre cuando los docentes entregaban sus concentrados de evaluación de cada uno de sus grupos a la subdirección académica, la maestra en este cargo los revisaba, contabilizaba el número de estudiantes reprobados, el promedio obtenido y se dirigía a los profesores que no alcanzaban la meta para indicarles lo siguiente:

Maestra, no estás alcanzando la meta establecida en la ruta escolar, tienes muchos reprobados y no alcanzas el promedio. Te regreso tus cuadros para que los modifiques, pídeles dulces o materiales a tus alumnos, hojas para trabajar, por ejemplo, y pues recompénsalos en su calificación. Súbeles las décimas o lo que necesitan para pasar y luego me los traes nuevamente.

Oye maestra estuve revisando tus cuadros y vi que tienes más de cinco reprobados, ya sabes que esto no puede ser así, necesito que los revises, chécale a ver cómo puedes ayudarlos, recuerda la meta establecida, llévatelos (se refiere a los cuadros que concentran las evaluaciones de cada grupo) y ve cómo les puedes ayudar.

Estas prácticas al parecer están conformándose como parte de la cultura escolar, a pesar de la inconformidad de los docentes, quienes asumen el mandato de forma pasiva con el propósito de “no buscarse problemas” con las autoridades del plantel, pero conscientes de que los estudiantes no están aprendiendo.

Al parecer este tipo de prácticas se están extendiendo cada vez más en las escuelas secundarias, como una política no escrita pero sí dictada desde los diferentes niveles de autoridad que existen dentro de la Secretaría de Educación Pública, lo cual permite comprender la mejora de los resultados educativos a nivel nacional en términos cuantitativos pero no así cualitativamente.

Algunos de los profesores entrevistados manifestaban lo siguiente:

Tenemos una situación a mi parecer de zona, aquí ya no es solo no repruebes sino también quiero un promedio mínimo de ‘tanto’ por asignatura; desafortunadamente, al menos de manera personal me remite a situaciones donde no estamos evaluando los aprendizajes, sino ya sólo pasando. Algunas amigas que trabajan en otras zonas pues también les exigen que no reprueben a tantos alumnos, es claro que quieren disfrazar los malos resultados educativos, pero por lo menos ellas pueden argumentar cuando algún alumno no pasa y se lo respetan, pero aquí ya no, no importa eso, sólo pasarlos.

Los directivos nos exigen que en la escuela exista un promedio; entonces, realmente pues yo digo: ‘Nuestras evaluaciones no son reales, ya no tengo alumnos reprobados, porque realmente me entregaban varios oficios de por qué reprobaba y era muy molesto. Tenía reprobados a casi 15 alumnos, los que no trabajaban, no entregaban nada, etcétera, entonces prácticamente ahora tengo 1 o 2 pero porque de plano ya no vienen, son a los únicos que nos dejan reprobar.

Asumir las exigencias de las autoridades educativas, a pesar de la inconformidad de los docentes, los convierte cómplices de estas prácticas; sin embargo, como refería un docente en una entrevista:

Al ya no tener derechos los maestros, al estar ya en riesgo tu trabajo, pues no te queda otra cosa más que obedecer, ya no tienes opción.

Esta evidencia permite comprender que el problema se vuelca mucho más complejo, pues ante la incertidumbre que vive hoy en día el docente en su trabajo, lo cierto es que se asume como un sujeto vulnerable y cada vez con menos poder ante los alumnos. Lozano, Aguilera y Rafael (2016) analizan cómo el proceso de evaluación se ha venido pervirtiendo en la medida en que se le obliga al profesor “a maquillar los resultados con el pretexto de no coartar el futuro educativo de los estudiantes de bajo rendimiento, es decir quitarles la oportunidad de continuar estudiando.” (p. 128).

El poder que pierde el maestro, lo gana el estudiante al saber que a pesar de su poco o nulo esfuerzo escolar, su resultado siempre será favorable. Una docente comentaba en una junta de consejo escolar lo siguiente:

El grupo de 1º E había sido un grupo excelente y comprometido sin embargo al pasar a segundo grado se convirtió en un grupo apático y “latoso” y los chicos argumentaban que aunque no hicieran nada de cualquier forma todos iban a aprobar.

Otra profesora manifestaba lo siguiente en una entrevista:

...hay alumnos que obtienen los aprendizajes y otros definitivamente se muestran apáticos y desinteresados por aprender, además las calificaciones no son reales pues se nos solicita un promedio mínimo de 7.8; somos el primer lugar en la zona, avanzamos de 7.2 a 8.2 de un ciclo escolar a otro. ¿Usted cree que esto puede ser posible? Aquí sí se puede, somos como la escuela milagro.

Las evidencias anteriores dejan al descubierto la fuerte distancia que existe entre el aprender y el aprobar o acreditar, como menciona Lozano (2010) “...Es posible que un estudiante pueda tener 10 y ello no sea reflejo verdadero de un aprendizaje y de su proceso...” (p.51). Los estudiantes son cada vez más conscientes de ello, sin embargo se suman a las prácticas establecidas que resultan muy convenientes para ellos, generando una cultura del menor esfuerzo, de simulación, que los favorecen en su paso por la escuela secundaria.

Los resultados obtenidos por los estudiantes de esta institución en la prueba PLANEA (2015) los coloca en los niveles 1 y 2 (SEP, 2016b). En el primer caso, este nivel significa logros insuficientes de aprendizajes claves curriculares, lo que representa dificultades futuras de aprendizaje para los

alumnos. Para los que se ubican en el nivel 2, sólo han alcanzado niveles de aprendizaje curriculares indispensables. En Lenguaje y Comunicación, la mayoría de alumnos evaluados se encuentra en el nivel 1 y 2 y, en el caso de Matemáticas, el 77.4% de la población estudiantil se encuentra en el nivel 1, lo cual indica de que a pesar de tener el mejor promedio de la zona escolar los alumnos cuentan con muy poco dominio de contenidos básicos, presentan carencias de manejo de información, comprensión lectora y cuestiones básicas de aprendizaje que se convertirán en un obstáculo para el aprendizaje de nuevos contenidos no sólo en la escuela secundaria sino en los siguientes niveles educativos.

CONCLUSIONES

Como se mencionó al inicio, esta ponencia presenta avances de un trabajo de investigación que se encuentra en proceso, por lo tanto se muestran sólo algunos resultados parciales que intentan dar cuenta de algunas de las prácticas de evaluación que se han instalado dentro de la institución y que van conformando una cultura de evaluación en los profesores. Es decir, una que se centra en favorecer los procesos institucionales, la rendición de cuentas e incluso el propio bienestar, dejando de lado la responsabilidad de velar por los aprendizajes de los alumnos.

A partir de lo expuesto, podemos afirmar que el panorama se torna cada vez más complejo para el sistema educativo; particularmente, para los docentes quienes tienen que atender distintas demandas que les llegan por diferentes vías. De esta manera, se ven en la necesidad de responder a las políticas internas impuestas en torno a la evaluación y acreditación, atender las necesidades de sus estudiantes quienes manifiestan cada vez más rasgos posmodernos, donde la escuela y el aprendizaje de contenidos curriculares no encuentran lugar en su lista de prioridades, y en donde además descubren en la vida cotidiana de la escuela que no necesitan ningún esfuerzo intelectual para obtener un certificado, lo que nos lleva a comprender de manera más amplia la crisis educativa que vive la escuela secundaria, la cual se agudizará cada vez más si persisten estas prácticas de evaluación simuladas.

REFERENCIAS

- Coll, C., Mauri, T. y Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 49-59. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART4.pdf>.
- Ducoing, W. P. y Fortoul, O. B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011*. Vol. I de la Colección Estados del Conocimiento. México: COMIE.
- INEGI (2017). *Características Educativas de la Población*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Lorenzana Flores, R. I. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Flensburg, Honduras. Recuperado de <http://d-nb.info/1029421889/3>.
- Lozano Andrade, I. (2010). *Sobre-vivir la escuela secundaria*. México: Díaz de Santos.
- Lozano Andrade, I., Aguilera Moreno, M. y Rafael Ballesteros, Z. (2016). El sentido de ser docente en el contexto de las reformas educativas (pp. 121-140). En Lozano Andrade, I. y Gutiérrez Álvarez, E. (coords.). *De relajos y Malestares. La producción de sentidos en la escuela secundaria*. México: Plaza y Valdés.
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M., Olivera A. del C. (2013). Las evaluaciones en Física y en Química: ¿qué aprendizaje se favorece desde la enseñanza en la educación secundaria? *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, 18 (1), 143-159. Recuperado de www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID324/v18_n1_a2013.pdf
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes*. México: Díaz de Santos.
- Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia*. (Tesis de doctorado). España. Recuperado de www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/130989/TJMF.pdf?sequence=1
- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264090170-es>.
- _____. (2015). *Panorama de la Educación 2015*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

- Pérez Cabaní, M. L. y Carretero Torres, M. R. (2009). La evaluación del aprendizaje en la educación secundaria: análisis de un proceso de cambio. *Límite*, 4(19), 93-126. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83611433005>.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Argentina: Paidós.
- Rochera J., Remesal, A. y Barberá, E. (2002). El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo. *Revista de Educación*, (327), 249-265. Recuperado de www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos327/re3271510520.pdf.
- SEP (2016a). Cuarto informe de labores. Ciclo escolar 2015-2016. México: Autor.
- _____. (2016b). *Resultados de los alumnos evaluados en nuestra escuela*. Recuperado de www.planea.sep.gob.mx.
- Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área curricular de CTA en las II. EE. Públicas de Educación Secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (3), 159-200. Recuperado de www.siep.org.pe/wp-content/uploads/203.pdf