



Evaluación, acreditación y promoción: experiencias de estudiantes del bachillerato de la UNAM

Gabriela de la Cruz Flores

IISUE-UNAM

gabydc@unam.mx

Área temática: Práctica curricular: Docentes y alumnos, los actores del currículo.

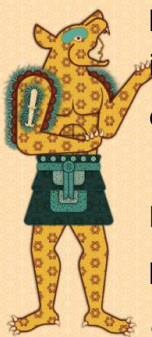
Resumen

Los sistemas de evaluación, promoción y acreditación en el nivel medio superior se asocian con las trayectorias escolares. Dificultades en dichos sistemas pueden derivar en zonas de riesgo como son la reprobación y la repitencia, asuntos que impactan la continuidad de los estudios. La ponencia tiene como propósito aportar al análisis de los sistemas de evaluación, promoción y acreditación desde las experiencias de estudiantes del bachillerato de la UNAM. El enfoque del estudio fue cualitativo, el método fenomenológico y la técnica grupos focales. Los resultados destacan que la evaluación se mantiene distante de las actividades de aprendizaje, se conciben como sistemas paralelos e incluso distintos. Sobre la acreditación, se mencionó con mayor peso la calificación de los exámenes. Se sobrevalora la obtención de calificaciones a fin de asegurar y mantener un promedio alto y, con ello, garantizar el pase reglamentado para ingresar a las carreras de preferencia.

Palabras clave: Acreditación, educación media superior, evaluación, experiencia de los estudiantes, promoción

Justificación

Los sistemas de evaluación, promoción y acreditación en la educación media superior se relacionan con procesos centrales en las trayectorias escolares del estudiantado como son el aprendizaje, la permanencia y el egreso. Por ello, resulta relevante analizar su naturaleza y concreción en las aulas y dinámicas escolares. Además, dificultades en dichos sistemas pueden derivar en zonas de riesgo para los estudiantes como son la reprobación y la repitencia, asuntos que impactan la continuidad de sus estudios y tienden a colocarlos en la antesala del abandono escolar, minando con ello, el derecho a la educación. Estas problemáticas son trascendentes, más aún cuando se reconoce a la educación media como el nivel mínimo indispensable para acceder y consolidar aprendizajes fundamentales y conocimientos útiles para la vida, la



participación ciudadana y la inserción al campo laboral (INEE, 2013), aportando con ello a la igualdad en la realización social de los individuos en sociedades desiguales y asimétricas como es el caso de nuestro país.

La presente ponencia tiene como propósito aportar al análisis de los sistemas de evaluación, promoción y acreditación en el bachillerato universitario. Las preguntas de investigación fueron ¿Qué experiencias educativas construyen estudiantes del bachillerato universitario sobre los sistemas de evaluación, acreditación y promoción? ¿Qué características poseen dichos sistemas? ¿Cómo se articulan los sistemas de evaluación, acreditación y promoción con el aprendizaje? Para ello, se indagaron las experiencias de estudiantes del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México a través de un estudio de corte cualitativo. Para la recolección de información se optó por la técnica de grupos focales.

Enfoque conceptual

Se entiende por evaluación el proceso sistemático a partir del cual se recaba y analiza información sobre el aprendizaje y orienta la toma de decisiones para ajustar tanto la práctica docente como los procesos de aprendizaje. Por su parte, la acreditación se relaciona con los criterios y requisitos que permitan la aprobación —o no— de una asignatura/curso. La acreditación se traduce en una calificación que queda asentada en el historial académico de los estudiantes. Mientras tanto, la promoción se refiere a las regulaciones para continuar con el siguiente grado (semestre/año) escolar.

Baquero *et al.* (2012, p. 94) subrayan que “el régimen de evaluación, calificación y promoción de la escuela secundaria [*equivalente a la educación media en México*] se compone de un entramado complejo de normas que trazan diversas ‘zonas de riesgo’ para los estudiantes”. Estas zonas decantan en problemáticas de alto calado como son la reprobación, la repitencia, la eficiencia terminal y el lastimoso abandono escolar.

En el caso de la reprobación resultado de la no acreditación, según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019, p. 320) contribuye a la repetición de grado y al retraso de los estudiantes con respecto al grupo de su edad. Además, se relaciona con el abandono temporal o definitivo del sistema educativo. En el ciclo 2022-2023, la reprobación en la modalidad escolarizada representó un 12.2% de los estudiantes de la educación media a nivel nacional



(SEP, 2024) porcentaje relevante si se compara con el reportado para la educación primaria (0.6%) y la secundaria (3.0%).

En cuanto al abandono escolar, un indicador importante es la tasa de abandono total la cual representa la proporción de alumnos que abandonaron sus estudios antes de concluir el grado o nivel con relación a la matrícula al inicio del ciclo escolar (INEE, 2019). Sobre este indicador se identifican dos momentos: el abandono intracurricular (el cual sucede durante el ciclo escolar) y el intercurricular (presente durante el tránsito de un ciclo a otro). En la educación media la tasa de abandono nacional en el ciclo escolar 2022-2023 fue del 11.2% (SEP, 2024). En el caso de la Ciudad de México, el porcentaje de abandono escolar fue de 15.1%, es decir, más alto que el porcentaje nacional (SEP, 2024).

Por último, la tasa de terminación es resultado del número de alumnos que ingresaron a cierto nivel educativo y lo concluyeron en los tiempos esperados. Se observa que en el ciclo 2022-2023 en el nivel medio 59 de cada 100 alumnos finalizaron en los tiempos esperados (SEP, 2024). De nueva cuenta este indicador contrasta con los datos obtenidos para educación primaria (100.2 %) y secundaria (84.5%).

Estrategia metodológica

La indagación es consecuente con la naturaleza de los estudios cualitativos y colocó en el centro el análisis de las experiencias de estudiantes a través del método fenomenológico. Para ello, se empleó la técnica de grupos focales. Se seleccionaron dos planteles del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México, uno de la Escuela Nacional Preparatoria y otro del Colegio de Ciencias y Humanidades.

a. Participantes

Los criterios de inclusión de los participantes fueron dos: inscripción vigente y que cursaran el último año del bachillerato. Este último criterio fue fundamental, en tanto se priorizaron las experiencias y vivencias escolares acumuladas a lo largo de los estudios.

b. Técnica



En cada plantel se organizaron dos grupos focales, es decir, en total se celebraron cuatro grupos donde participaron 36 estudiantes (17 mujeres y 19 hombres con una edad promedio de 17.5 años). Las preguntas incluidas en el guion se muestran en el cuadro 1:

Cuadro 1. Preguntas detonadoras sobre el régimen de evaluación, acreditación y promoción incluidas en el guion de los grupos focales

1. ¿Qué y cómo evalúan sus maestros?
2. ¿Cuáles son los criterios básicos que utilizan los maestros para acreditar las asignaturas?
3. ¿Cuáles son los criterios que con frecuencia impiden que los estudiantes acrediten las asignaturas?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades que enfrentaron para continuar de un semestre/año a otro?

c. Análisis de la información

La información se conjuntó considerando tres dimensiones: evaluación, acreditación y promoción. Pese al número de grupos focales, fue posible identificar algunas diferencias entre lo expresado por los estudiantes inscritos en planteles de la ENP y del CCH, mismas que se reportan en la siguiente sección.

Desarrollo

En aras de diferenciar la información que ofrecieron los participantes, en cada cita se incluye un código integrado por el sexo de los participantes (EM=Estudiante Mujer, EH=Estudiante Hombre); el tipo de bachillerato universitario (CCH=Colegio de Ciencias y Humanidades y ENP=Escuela Nacional Preparatoria) y un número consecutivo que representa la cita recuperada dependiendo del sexo de los participantes. Así *EHCCCH1* significa estudiante hombre inscrito en el Colegio de Ciencias y Humanidades, cita 1. A continuación se presentan los resultados considerando las categorías evaluación, acreditación y promoción.

Evaluación

Ante la pregunta *¿Qué y cómo evalúan sus maestros?* Hubo coincidencia en señalar que la evaluación es sinónimo de examen, aunque también se reconocieron otras fuentes que llegan a considerarse, por ejemplo: trabajos escritos, solución de problemas, presentaciones en equipo, las cuales son evaluadas por los docentes, sin espacios para la autoevaluación y coevaluación.



Es de llamar la atención que en todos los grupos focales se mencionó a la autoevaluación como la asignación de una calificación por parte del estudiantado, tal como se expresa en la siguiente cita: “Hay profesores que al final del curso te preguntan *¿Qué calificación mereces?* Aunque son ellos los que finalmente deciden” (EMENP1).

La autoevaluación y coevaluación entendidas como procesos donde los estudiantes participan en la valoración de su aprendizaje y adquieren gradualmente mayor autonomía, escasamente llegan a estar presentes y si tienen lugar, no son ponderados en la calificación, es decir, no tienen ningún peso por lo que los estudiantes tienden a desestimar su impacto.

La aproximación sobre el significado de la evaluación por parte de los estudiantes dista del concepto generalmente aceptado entendido como el proceso sistemático a partir del cual se recaba y analiza información sobre el aprendizaje y orienta la toma de decisiones para ajustar tanto la práctica docente como los procesos de aprendizaje. En otras palabras, pareciera que las experiencias de los estudiantes los llevan a limitar el sentido de la evaluación resaltando su carácter instrumental.

Acreditación

El proceso de *acreditación* se relaciona con los criterios y requisitos que permitan la aprobación —o no— de una asignatura/curso. Tanto los estudiantes del CCH como los de la ENP coincidieron en señalar que los criterios principales para acreditar las asignaturas son los exámenes y la asistencia y en menor escala, tareas, trabajos, solución de problemas, proyectos, participaciones en clase, exposiciones e incluso el cuaderno. En cuanto a su ponderación, los exámenes tienden a alcanzar un amplio porcentaje y llegan a complementarse con otros criterios. En el caso de la asistencia se asume como un requisito, en palabras de un estudiante: “el 80 por ciento de la asistencia en una materia es el *requisito* para acreditar sin NP [*No presentado*] además, está en el Reglamento” (EHCCH1). Es de llamar la atención que los estudiantes hacen uso de este conocimiento para faltar sin poner en riesgo la acreditación de las asignaturas, tal como se expresa en la siguiente cita: “Hay alumnos que van *quemando* sus faltas, las van usando como si fueran *vidas* [*alusión a videojuegos*]” (EHCCH2).

Desde la experiencia de los estudiantes, la asistencia es utilizada como un instrumento de control por parte de los docentes. En palabras de una estudiante: “Si estás inscrito es porque vas a asistir



a clases [...]. Sin embargo, se convierte en un requisito porque es cierto que nadie va, pues para qué entras si no tendrás los conocimientos que se esperan” (EMENP2). En sintonía con esta apreciación de la asistencia como un requisito, el siguiente intercambio entre estudiantes es significativo:

Existen varios profesores que te dicen “sabes que yo no cuento la asistencia, pero sí te voy a hacer examen o te voy a evaluar con otras cosas entonces ya depende de ti que entres. En la evaluación lo que tiene más peso es el examen, o sea no me importa si no vienes la mitad del semestre. Si sales bien en el examen que tiene mayor peso pues ya estás, ya pasaste la materia” (EMCCH3).

En ocasiones los maestros tienen que recurrir a utilizar estos criterios [*se refiere a la asistencia*] para intimidar a los alumnos y al final no les importó la asistencia, pero ellos querían que sus alumnos estuvieran ahí y no encontraron otra forma de despertar ese interés más que amenazándolos con la asistencia o con los exámenes de 100 por ciento o 50 por ciento y al final ni siquiera hacen examen (EHCCH4)

Pero ya se dieron cuenta de tu presencia en la clase y eso es lo que les importa. Recurren mucho a eso en vez de decirnos que no va a haber criterios (EHCCH5).

En las citas expuestas se subraya la consideración de que *exigir* la asistencia se percibe como una vía para *obligar* a los estudiantes a entrar a clases. Sobre la relación entre asistencia y exámenes, también se identificaron experiencias de estudiantes donde los docentes suman puntos extras sobre el valor de examen, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Mi profesor de *mate* [matemáticas] del semestre pasado le daba al examen el 100 por ciento y la asistencia era un punto extra sobre la calificación final. El profesor no era nada mal la verdad, era bastante buena su clase, pero era como la manera de decir: “¡Oye estoy aquí tengo que enseñarte esto, entra a la clase!” y pues había gente que en definitiva no le importaba se salía o a mitad del semestre ya no llegaba, decían: “¡Pues no voy a pasar es un examen!” y se iban (EHCCH6).

En la anterior cita también se infiere una valoración negativa sobre la autoeficacia de algunos estudiantes ante los exámenes, lo cual no es de extrañar, ya que sobre los exámenes se ha forjado una cultura de temor y exclusión (Ahumada, 2005) convirtiéndose en parte de las *zonas de riesgo* que dan lugar a la reprobación. Sobre las tensiones que generan los exámenes se recabaron expresiones recurrentes:

Prefiero hacer cualquier cosa menos exámenes [...] en los exámenes es cuando pierdo todo (EMCCH7).

En cálculo lo que me mató fue el examen como no le entendía al profe, pues literalmente saqué cero y el examen valía el 70 por ciento y reprobé (EHCCH8).

El año pasado me fui a un extraordinario de ética. A pesar de que mi maestra era muy buena, sus evaluaciones eran muy, muy difíciles y al final, pues nos dijo que tendríamos la primera vuelta y pasamos la primera vuelta, después nos dio la oportunidad de hacer la segunda vuelta y la segunda para mi estuvo bastante difícil y no la pasé y tuve que presentar extraordinario, me vendieron una guía, pero no se parecía en nada al extra que presenté (EMENP3)



Sumado a los criterios para evaluar ya expuestos, los estudiantes participantes de la ENP fueron recurrentes en subrayar la inclusión de la conducta como otro criterio discrecional que llegan a utilizar los docentes para la acreditación —o no— de una asignatura.

Hay materias cuyas evaluaciones son bien ambiguas y evalúan criterios que no deberían de ser calificados como disciplina [...]. En matemáticas, si no tienes un comportamiento deseado según el criterio del profesor, pues tal vez no exentes la materia o puede que no tengas el promedio para acreditar de esa manera (EHENP4).

Como se ha señalado, los exámenes y la asistencia desde el punto de vista de los estudiantes son los criterios que utilizan los profesores con mayor frecuencia para acreditar y al mismo tiempo, se reconocen como los principales obstáculos para no acreditar. Tal como se aprecia en la siguiente cita:

Aparte de la asistencia [*se refiere a criterios que impiden acreditar una asignatura*], yo creo que están los exámenes [...] Desde mi experiencia, voy al Área 1 [*Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías*] y pues es muy raro que alguien saque 10 en un examen. Entonces yo creo que los exámenes son impedimentos para los alumnos porque la mayoría nos preocupamos por pasar con un 6 y ya. Así que pienso que no debería valer tanto o ser menos estrictos (EMENP5).

En contraste con la anterior cita, también se reconoce la pertinencia de los exámenes en los procesos de aprendizaje, tal como se expresa en la siguiente cita:

Siento que pese a que la asistencia y el examen son lo que más hacen que los alumnos reprueben, el examen al final del día refleja el conocimiento obtenido en el semestre y la asistencia refleja el compromiso que tiene el alumno. Creo que habría que nivelar a la mejor no quitarlos, podría ser más equitativo en cuanto a otros rubros de evaluación; a lo mejor tareas, participaciones [...]. Con las participaciones en clase se retroalimenta no sólo al alumno sino al grupo (EHCC9).

Sobre la relación exámenes y asistencia, también se advirtieron críticas hacia la docencia y, por otra parte, se identificaron estrategias que llegan a utilizar los estudiantes cuando las clases no son suficientes, como por ejemplo las asesorías o el estudio independiente, veamos tres citas:

Prefiero no entrar [*a clases*] e ir a asesorías, entender mejor al maestro y presentar los exámenes. A la maestra [*se refiere a la titular del grupo*] no le entiendo mucho. Si te sales cinco minutos al baño ya pierdes mucho de la clase, o sea ella sigue, no se detiene y si le llegas a preguntar como dos veces, ya se enoja y dice; “¡No hay nadie del grupo que me esté poniendo atención y todos están hablando!” Entonces ya no la interrumpo, tampoco quiero que el grupo diga: “¡Por ella se enoja la maestra!” (EMCCH9).

Yo creo que todos [*se refiere a estudiantes*] se interesan más en pasar los exámenes que en aprender lo que te están explicando y lo digo porque a mí me pasó [...] En estas vacaciones voy a tener que meterme a cursos porque realmente me afectó que a algunos profesores no les entendía y otros se molestaban si les preguntabas (EMENP6).

Todos los años me he ido a algún final o extras [*extraordinarios*] por faltas, esto es porque se me hace una materia aburrida o porque es algo que yo ya sé. Realmente prefiero irme a comer o estudiar para algún examen [...] Siento que la asistencia debería ser libre, si entras es porque necesitas esa materia (EHENP7).



Por otra parte, fue recurrente expresiones de estudiantes del CCH que enfatizaron considerar la participación como un criterio relevante apelando a la propia naturaleza del sistema educativo, el cual se percibe idóneo para la libre expresión de los estudiantes. A continuación, un fragmento de diálogo entre los estudiantes:

Habría que cambiar la forma tradicional del examen porque al final del día creo que asusta a todos (EHCCH10).

Siento que el CCH se presta bastante para hacerlo de una manera distinta (EMCCH11).

¡Así es! Se supone que no debemos de ser conservadores. No debemos de ser como una mala prepa. ¡Debemos de ser el CCH! [...] siento que el CCH se presta muchísimo para otro tipo de exámenes no teóricos (EHCCH12).

Finalmente, sobre la acreditación se identificaron ciertas prácticas que traslucen falta de claridad que generan inconformidades en los estudiantes. Este tipo de situaciones se relacionan de nueva cuenta con prácticas arraigadas en torno a los procesos de evaluación y acreditación que tiende a ser de dominio exclusivo de los docentes. Veamos un par de citas al respecto:

En este año tuvimos un maestro que llegó y dijo: “¡Voy a dar promedios!” y pues tú piensas va a desglosar todo lo que hice y mis errores, pero no fue así. Cada uno pasó y nos dijo “¡Suma tanto y divídelo entre tanto!” (EHENP8).

Otro profesor cuando te entregaba los trabajos no te decía cuánto sacaste sino hasta que ya te iba dar calificaciones finales. Entonces realmente no sabías si estabas mal o bien (EHENP9).

Promoción

La promoción alude a continuar con las asignaturas o unidades curriculares del siguiente ciclo escolar. Contextualizando los procesos de promoción en el bachillerato universitario, estos adquieren relevancia por su relación con el Pase Reglamentado en la máxima casa de estudios. No aprobar aumenta las probabilidades de ampliar los tiempos para la conclusión de los estudios y obtener un bajo promedio de calificaciones condiciona el ingreso a carreras de alta demanda. En lo expuesto por los estudiantes —*con mayor acento en estudiantes de la ENP*— se apreció mayor preocupación por mantener un buen promedio:

En el último año, lo que más importa es tener un buen promedio para entrar a la carrera que quieres [...], a veces es complicado por ejemplo en el Área 1, otras áreas la tienen sencilla (EMENP11).

Cuando llegas a 6° es cuando te das cuenta de que no le echaste ganas y qué debes aplicarte, pues todo está en juego (EHENP12).

Resultados y Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que existen ciertas tensiones entre acreditación y evaluación, entendiendo a la primera como la calificación al final del curso y a la segunda como la valoración



del aprendizaje y los procesos de realimentación para mejorar el desempeño. Desde el punto de vista de los estudiantes, se apreció cierto consenso en referir que la acreditación pocas veces es resultado de una evaluación justa del aprendizaje y que se centra en el mejor de los casos en los resultados de exámenes y, en otras situaciones, pareciera que la acreditación es discrecional y dependiente del juicio arbitrario del profesorado.

Desde el plano normativo como desde las experiencias de los estudiantes es enfático el peso de los exámenes, así como el control de los docentes, cerrando las posibilidades a espacios para la participación de los estudiantes en procesos de autoevaluación y coevaluación. En lo compartido por los participantes fue recurrente la expresión de experiencias que evidenciaban incongruencias en los procesos de evaluación y acreditación dando lugar a malestares e inconformidades, las cuales generalmente no son expresadas ante los profesores por el temor a reprobación o a ser excluido de los grupos. Esto es probable que se relacione con lo que Baquero *et al.* (2009) definen como acuerdos tácitos en los regímenes académicos que llegan a relacionarse con situaciones de fracaso.

El régimen de evaluación, acreditación y promoción de acuerdo con el análisis de la información recabada de los grupos focales podría caracterizarse como parte de los procesos centrales en los que se debaten procesos de autorregulación (asistencia vs estudio independiente); autonomía (heteroevaluación vs autoevaluación y coevaluación); pensamiento divergente (respuestas únicas y estandarizadas vs creatividad); participación y colaboración (construcción individual vs construcción colectiva), procesos centrales en la educación media superior y que marcan los itinerarios formativos de los estudiantes.

Los hallazgos pueden orientar acciones en distintos niveles. Desde el *plano normativo*, es importante hacer coincidir los modelos educativos con la Legislación Universitaria. En el *plano de los planteles* del bachillerato universitario, es importante abrir espacios de discusión colegiados sobre el qué y para qué de la evaluación y de la acreditación e incluso discutir qué implica cada proceso, en tanto semánticamente y en la práctica llegan a emplearse de manera indistinta. Trastocar los sistemas de evaluación y acreditación implica cuestionar el porqué de la reprobación, la repetición, la eficiencia terminal y el abandono escolar, es decir, pega en el centro de las zonas de riesgo que llegan a enfrentar los estudiantes de manera individual evadiendo con ello la responsabilidad de los sistemas escolares (Maddoni, 2014).



En el *plano áulico* movilizar los sistemas de evaluación, acreditación y promoción conlleva, por ejemplo: a) Reflexionar junto con los estudiantes sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje; b) Hacer partícipes a los estudiantes del qué y para qué de la evaluación del aprendizaje; c) Acompañar y modelar a los procesos de evaluación del aprendizaje, en este sentido no basta con emplear instrumentos novedosos si estos no se articulan con el aprendizaje; d) Crear un clima de confianza en el aula y reivindicar la duda y el error como parte del aprendizaje.

Referencias

Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Paidós.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la educación secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Espacios en Blanco*, 22, 77-112.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE (2013). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. INEE.

<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D237.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. INEE.

<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Paidós.

Secretaría de Educación Pública (2024). Principales cifras del sistema educativo nacional 2023-2024. SEP.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2023_2024_bolsillo.pdf