



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

RETOS DE LOS PROFESORES AL EVALUAR COMPETENCIAS EN
ESTUDIANTES DE BACHILLERATOS DE FORMACIÓN
PROFESIONAL TÉCNICA.

PRESENTA

Carlos Francisco Lozano Corrales

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA

TUTORA:

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

COMITÉ TUTORIAL:

Dra. Laura Elena Padilla González

Dr. Víctor Manuel Rosario Muñoz

Aguascalientes, Ags., a 15 de febrero de 2018.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES
Y HUMANIDADES**

**DEC. CCS Y H OF. N° 0248
Asunto: Conclusión de Tesis**

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA
DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: **“RETOS DE LOS PROFESORES AL EVALUAR COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA”**, presentado por el sustentante **CARLOS FRANCISCO LOZANO CORRALES** con **ID. 41239**, egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE
“SE LUMEN PROFERRE”
Aguascalientes, Ags. A 15 de Febrero del 2018**


**DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.
c.c.p. Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Secretaria Técnica de la Maestría en Inv. Educativa
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar
c.c.p. Lic. Carlos Francisco Lozano Corrales. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

Por medio del presente como Tutora designada del estudiante **CARLOS FRANCISCO LOZANO CORRALES** con ID 41239 quien realizó la tesis titulada: **RETOS DE LOS PROFESORES AL EVALUAR COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA**, y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia, me permito emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

Pongo lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, me permito enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 13 de febrero de 2018.


Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Tutor de tesis


Dra. Laura Elena Padilla González
Integrante Comité Tutorial


Dr. Víctor Manuel Rosario Muñoz
Integrante Comité Tutorial

AGRADECIMIENTOS

Me es difícil enumerar y nombrar a cada persona con la que guardo profundo agradecimiento por su apoyo durante el proceso académico y de elaboración de este documento, dado el temor de dejar de nombrar a alguien importante. Sin embargo, tomaré el riesgo, pero no sin antes ofrecer una disculpa sincera a quien no mencione en este apartado: si así lo hago, espero mis acciones directas compensen mi falta en esta redacción.

Por sobre todo agradezco que el Universo, en su eterna construcción y constante desarrollo, haya tenido la configuración para precisarme donde estoy, relacionándome con quienes me rodean y permitiéndome aprender de ellos. Que el destino me permita no sólo ser obra, sino también instrumento de construcción de quien así lo quiera.

A mis padres, José Francisco Lozano y Francisca Corrales. Pensar siquiera en iniciar, continuar o terminar este proceso no hubiera sido posible sin su ayuda; por sus esfuerzos, por sus desvelos, por sus cuidados, pero principalmente por ser ese soporte emocional en tantas ocasiones que el ánimo decaía y claudicar parecía inminente. Gracias sin fin, por ser mi fuente de inspiración y admiración. Mi agradecimiento será por siempre.

A mi hermana, Karla Francisca Lozano, que con su alma libre me ha enseñado una forma distinta de ver la vida: por su ayuda y sostén en tantos momentos difíciles en el proceso, y por esa visión enriquecida de la vida por medio de Jorge, Emiliano, y el pequeño Sócrates Francisco. Espero aprender de su forma increíble de conceptualizar la vida.

A mi asesora de tesis, la Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal. Luchar con mi desorganización y malos hábitos de estudio no pudo ser sencillo, y lo afrontó con gracia y constancia a la par de todo lo que implicaba su reciente llegada a Aguascalientes. En su particular manera siempre materializó su interés en mi bienestar. Incontables gracias.

A mis familiares, que por cantidad no nombraré, pero que en cada oportunidad estaban pendientes de mi trabajo, de mi avance, y de mi estado. Gracias.

A Edgar Muñoz y Blanca Basurto, a Cristian Plata, a Admín Vaquera, a Edgar González y Martha Sánchez: cada uno cuidándome y apoyándome a su particular manera durante este proceso. Por su amistad y apoyo incondicional, a pesar de mi falta de tiempo.

A Viridiana Gutiérrez, amiga querida, que recorría el proceso poco antes que yo, y que siempre tenía las palabras indicadas para animarme a seguir, a esforzarme, y que por medio de sus palabras a la vez me apoyaba y demostraba confianza en que podría hacerlo. Mi gran admiración por ella, y mi agradecimiento enorme, pues fue pieza clave en el advenimiento de este logro.

A Collazo, Eduardo, Fernando e Iris, compañeros de maestría, que apoyaron en cada momento que les fue posible. A mis profesores de posgrado, por sus enseñanzas y orientación en este proceso: en ocasiones no se valora lo que se tiene hasta que pasó.

Al CONACyT, por el apoyo brindado durante los dos años de maestría; solía soñar con que “un día me pagarán por leer y escribir lo que me gusta”, y lo hizo realidad.

Y finalmente, cerrando con broche de oro: a la Dra. Edith Hermosillo de la Torre, una de mis maestras más queridas y admiradas, que confió en mi trabajo y fue la primera en alentarme a incursionar en el campo de la investigación. En gran parte, este logro que hoy culmina proviene de la confianza que depositó en mí. No hay suficientes palabras para agradecerlo, pero mi sentir al respecto es muy grande. Muchas, muchas gracias.

DEDICATORIA

A mis padres, Francisco y Francis.

A mi hermana, Karla Francisca.



RESUMEN

Desde los momentos de la publicación y puesta en marcha de la obligatoriedad de la Reforma Integral en Educación Media Superior, en 2008 y 2012 respectivamente, en México ha surgido gran número de investigaciones en relación con cuáles son las conveniencias de la misma, cómo se implementa, las mejores formas de enseñar y evaluar desde el enfoque en competencias que plantea, entre otras; sin embargo, aunque también existen diversas publicaciones que critican elementos como su pertinencia o las posibilidades reales de su aplicación en el contexto mexicano, es notable que se ha dedicado un menor espacio a redactar cuáles son los retos que enfrentan los profesores al intentar enseñar o evaluar las competencias de sus alumnos. Desde esa perspectiva, el presente producto de investigación describe los retos que los profesores de bachilleratos profesionales técnicos encuentran al evaluar dichas competencias en sus alumnos, considerando algunas particularidades que parece presentar la mayoría de sus planteles. El análisis de la información otorgada por los 16 profesores entrevistados permite dar cuenta de agrupaciones de dificultades que parecen ser compartidas por los profesores, surgiendo un tema final respecto de las similitudes que existen de acuerdo con el área de conocimiento al que corresponde cada una.

ABSTRACT

Since the publication and mandatory implementation of the Integral Reform in Higher Secondary Education, in 2008 and 2012 respectively, a large number of research studies have arisen in Mexico related to its conveniences, how to implement it, the best ways to teach and assess from the competencies model, among others; However, although there are also several publications that criticize elements such as its relevance or the real possibilities of its implementation in the Mexican context, it is noteworthy that it's been given less space and writing to the challenges experienced by the teachers while assessing their students' competences. From this point of view, this research describes the challenges that Technical Professional High School teachers find while assessing these competences in their students, due some particularities that seem to present most of these schools. Data analysis of the information given by the 16 teachers interviewed allows us to find groups of difficulties that seem to be shared by the teachers, with a final subject regarding similarities that exist according to the knowledge area corresponding to each course.

Índice

| | |
|---|----|
| Índice | 1 |
| Índice de tablas..... | 4 |
| Índice de figuras..... | 5 |
| Capítulo 1. Planteamiento del problema | 6 |
| El profesor y la Reforma Integral de Educación Media Superior | 6 |
| La evaluación en el aula bajo el enfoque por competencias | 9 |
| El escenario de estudio..... | 11 |
| Preguntas de investigación..... | 13 |
| Objetivos de investigación | 14 |
| Justificación..... | 14 |
| Capítulo 2. Marco Referencial..... | 18 |
| Marco Contextual | 18 |
| La formación por competencias en la educación media superior en México ... | 18 |
| Formación por competencias en el CONALEP | 20 |
| Marco Teórico | 24 |
| El modelo por Competencias en Educación Media Superior. | 24 |
| Implementación e implicaciones de la evaluación por competencias en EMS. | 25 |
| La evaluación por competencias en la práctica docente..... | 31 |
| Tipos de evaluación de competencias. | 33 |
| Evaluación diagnóstica. | 39 |
| Evaluación formativa..... | 41 |
| Evaluación sumativa..... | 44 |
| Capítulo 3. Metodología | 46 |
| Enfoque metodológico | 46 |

| | |
|--|----|
| Selección de participantes | 46 |
| Técnicas e instrumentos para obtención de información | 49 |
| Diseño del instrumento | 49 |
| Validación del instrumento | 50 |
| Instrumentos de registro..... | 51 |
| Acercamiento..... | 51 |
| Proceso de análisis de información..... | 52 |
| Capítulo 4. Resultados..... | 55 |
| Dificultades al evaluar, según el tipo de evaluación..... | 55 |
| En evaluación diagnóstica. | 55 |
| Actitud de los alumnos. | 55 |
| Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por | |
| Competencias. | 56 |
| En evaluación formativa..... | 58 |
| Cantidad de evidencias de evaluación solicitadas con base en el modelo.... | 58 |
| Disposición del alumno para su adaptación a un modelo que desconoce. ... | 59 |
| Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para | |
| la evaluación..... | 60 |
| En evaluación sumativa..... | 63 |
| Necesidad de uso de pruebas escritas para evaluar. | 63 |
| Flexibilidad en registros de resultados y evidencias de evaluación. | 64 |
| En autoevaluación..... | 67 |
| Objetividad en la percepción del alumno. | 67 |
| En coevaluación..... | 68 |
| Intención de los alumnos al evaluar a sus pares..... | 68 |

| | |
|---|-----|
| Opinión de directivos respecto de su uso. | 70 |
| En heteroevaluación. | 70 |
| Consideración del contexto. | 70 |
| Formación en temas de evaluación. | 72 |
| Estrategias de solución que el docente emplea ante las dificultades | 76 |
| Sensibilización y explicación continua a los alumnos sobre la evaluación en el Modelo. | 76 |
| Formación de grupos de trabajo para evaluación. | 77 |
| Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación. | 77 |
| Diseño e implementación de proyectos. | 78 |
| Capacitación constante. | 79 |
| Comparación de experiencias en la evaluación de competencias considerando las áreas de conocimiento a las que se adscriben las materias. | 81 |
| Matemáticas. | 81 |
| Ciencias experimentales. | 82 |
| Humanidades y Ciencias Sociales. | 83 |
| Comunicación. | 84 |
| Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones | 87 |
| Referencias. | 95 |
| Anexo 1. Tabla guía para redacción de preguntas | 103 |
| Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada. | 107 |

Índice de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Tipos de competencias y sus subcategorías de acuerdo con la RIEMS. | 19 |
| Tabla 2. Ejemplos y descripción de instrumentos para evaluar competencias. | 28 |
| Tabla 3. Propuesta de estrategias según el pilar educativo propuesto en bachillerato | 30 |
| Tabla 4. Tipos de evaluación según momento y agente. | 34 |
| Tabla 5. Procesos de valoración de competencias. | 37 |
| Tabla 6. Selección de participantes, por plantel de estudio y por área disciplinar de acuerdo a la RIEMS. | 48 |
| Tabla 7. Ejemplo de matriz de doble entrada utilizada para el análisis de la información. | 53 |
| Tabla 8. Descripción de estrategias utilizadas para solución de dificultades. | 80 |
| Tabla 9. Dificultades de acuerdo al grupo disciplinar de cada materia. | 85 |

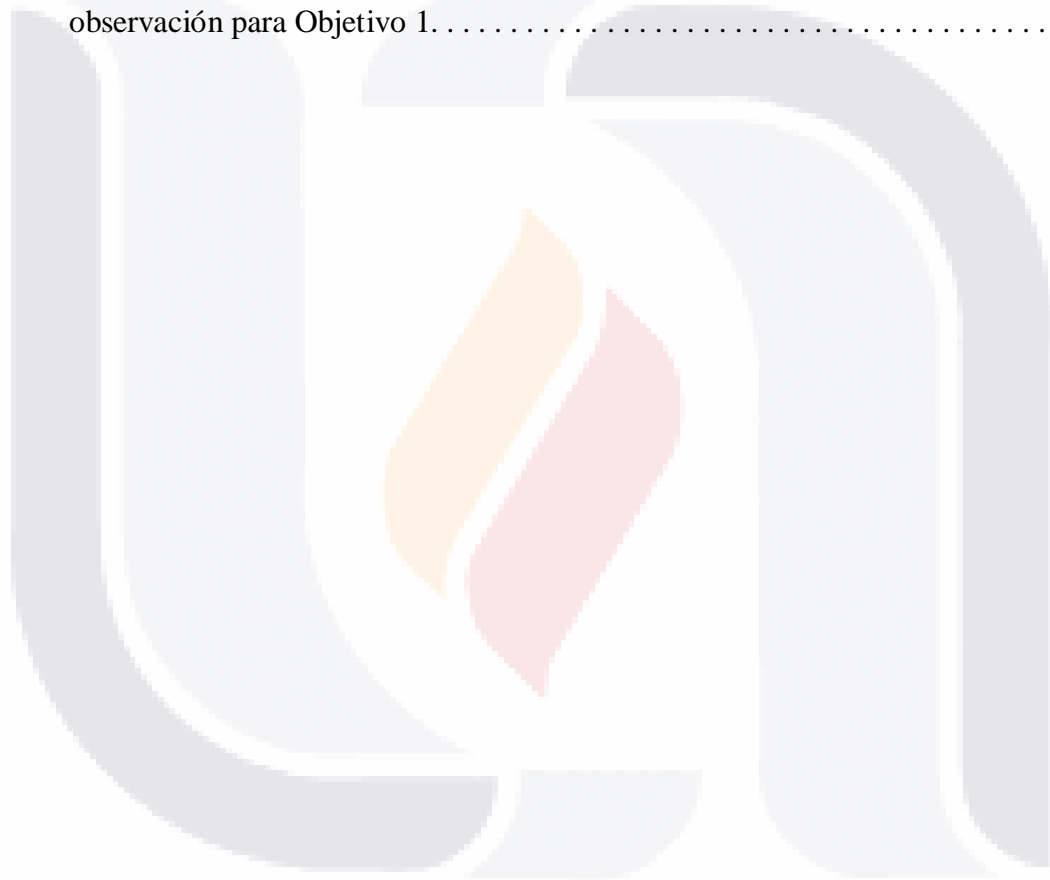
Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones e indicadores de buenas prácticas docentes. 8

Figura 2. Módulos y sus subdivisiones en Subsistemas
Profesionales Técnicos. 22

Figura 3. Representación de carga académica a través de los
semestres en CONALEP. 22

Figura 3. Agrupaciones y subagrupaciones de unidades de
observación para Objetivo 1. 75



Capítulo 1. Planteamiento del problema

Las reformas que se han presentado en el ámbito educativo en México en los últimos quince años tanto en Educación Básica como en Educación Media Superior giran en torno a un marco común: las competencias. El presente capítulo pretende contextualizar una de estas reformas, la referente a Educación Media Superior, y las implicaciones que su implementación ha tenido en el campo de la evaluación por parte de los profesores de competencias de los estudiantes. Una referencia breve a algunos resultados de exámenes a gran escala sirve después para delimitar un posible campo de estudio, y los actores en los que parece estar puesta la mirada en educación: los profesores.

El profesor y la Reforma Integral de Educación Media Superior

México ha pasado por grandes cambios económicos y políticos que han impactado en diferentes esferas sociales, incluyendo la educativa, en donde una de las decisiones con mayores impactos para el país fue la obligatoriedad de la Educación Media Superior (EMS) a partir del año 2012. Según Zorrilla (2010), un elemento notorio en las reformas a los programas educativos del gobierno federal es el relacionado a la presentación e implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) inclinada a una formación mediante un enfoque basado en competencias, las cuales define como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, 2008b, p. 2); por su parte, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (citado en Zorrilla, 2010) lo complementa al decir que “... las competencias describen lo que se ha estimado necesario con las palabras indispensables; son precisas, directas y concisas y describen únicamente una capacidad y son evaluables” (p. 11). Con esto, es claro que se van incorporando nuevas maneras de evaluar, lo que además conlleva un propósito dinámico de formación en competencias y su evaluación.

Vale la pena aludir a lo que Bracho y Miranda (2012) comentaron al respecto de los cambios mencionados, pues según ellos la actual RIEMS es acto de reconocimiento público a las deficiencias de este nivel educativo, además de una manera de rescatar la confianza de los ciudadanos, sobre todo de los jóvenes mexicanos que tanto necesitan de un futuro profesional y laboral, y de una educación cuyos aprendizajes sean orientados a la vida, refiriéndose con ello a las competencias genéricas.

En contraparte, algunos autores (Díaz, 2006; Lozano, 2012; Silva, 2015) afirman que el Currículo Basado en Competencias (CBC) plantea de manera reduccionista y simplista la búsqueda de compatibilidad escuela-trabajo, además de carecer de bases empíricas, y que no será posible su implementación con un marco laboral como el presente, considerando que el docente no cuenta con el tiempo que se requiere para incorporarse a capacitaciones y certificaciones que le permitan aplicar de la manera esperable los conocimientos y habilidades que pudiese obtener en ellas (Lozano, 2012).

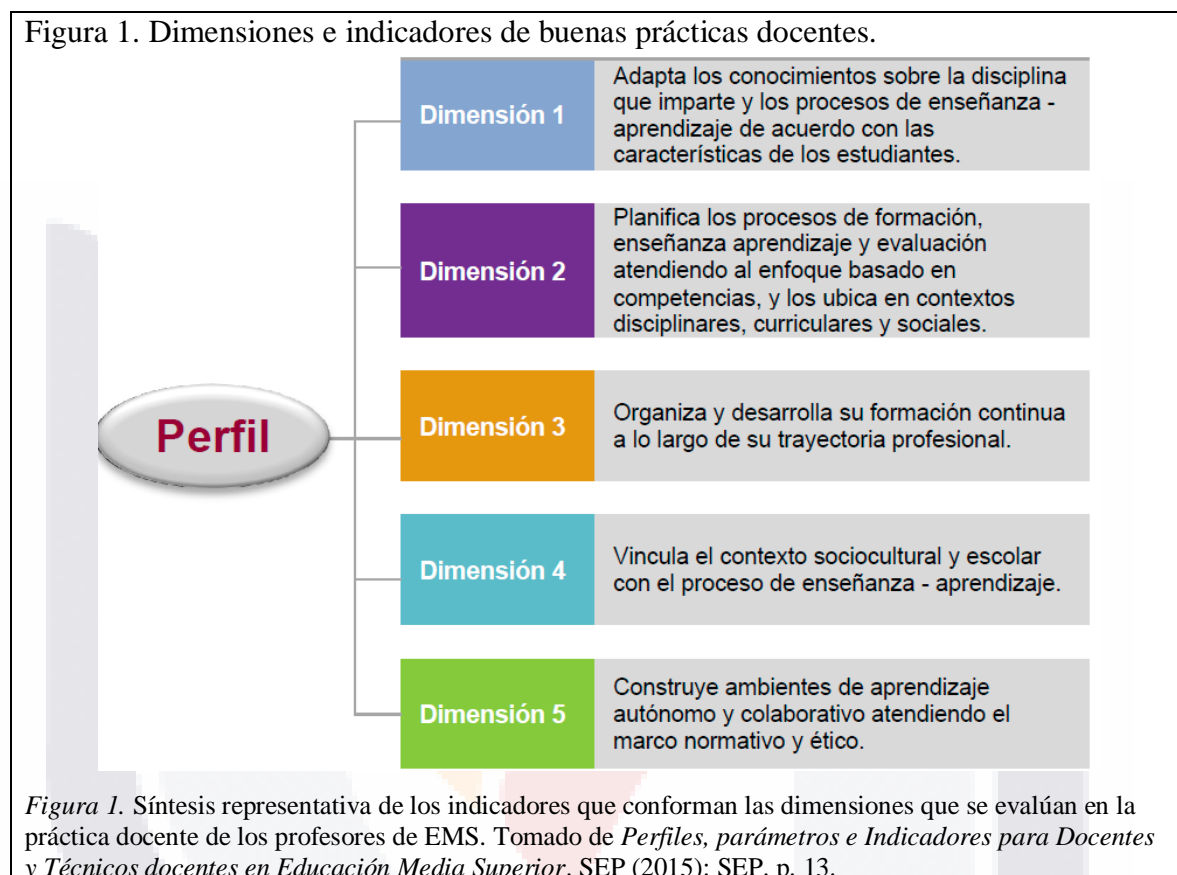
En un estudio llevado a cabo por Pons y Cabrera (2016) con profesores de EMS se detalla que desde aquellos de reciente ingreso y hasta los que llevan casi tres décadas en el ejercicio docente han mostrado incertidumbre al encontrarse de frente con la necesidad de aplicar lo establecido por la RIEMS en su modelo curricular basado en competencias, tomando como referencia los planes y programas que les han sido proporcionados, por lo que estos autores aseguran que es necesario el estudio del ejercicio docente desde una visión interna a las escuelas, que otorgue cuentas claras de aquellas problemáticas presentes y los retos que éstas plantean a los docentes y a la institución.

Pareciera evidente que existe un esfuerzo considerable de los docentes al implementar estrategias que les permitan guiar al estudiante a desarrollar las competencias que el enfoque les requiere, pero también es visible que en el momento de intentar demostrarlo por medio de evaluaciones se enfrentan a situaciones que les impiden evidenciar el esfuerzo que están realizando. Gimeno (1998) redacta que, aunque el currículo expresa la obligatoriedad de abordar contenidos específicos en cada materia, el docente se enfrenta en el momento de evaluación a dificultades que le impiden realizar esta labor de manera efectiva el desarrollo de competencias incluso si se llevan a cabo en escenarios diferentes como aulas de clase o laboratorios.

Partiendo de estas dificultades, y considerando la idea de que los profesores han requerido evaluar de una u otra manera las competencias que sus estudiantes deben desarrollar, es que se consideran como los retos a los que el docente hace frente en el momento de la evaluación de competencias.

La SEMS, a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, expone el perfil deseable de los profesores de bachillerato, así como los indicadores que

sirven como base para evaluar su desempeño (SEP, 2015); a este perfil corresponden cinco dimensiones que contienen los indicadores de las buenas prácticas docentes. Estas dimensiones se exponen en la Figura 1.



Como puede observarse, el perfil deseable docente en EMS considera desde la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje y la vinculación de dichos ambientes con el contexto sociocultural, hasta la propia búsqueda de formación por parte del docente para mejorar su práctica. Dichos lineamientos son además los considerados por la SEMS para la certificación de los profesores que laboran en planteles de bachillerato que pertenecen al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

En la primera dimensión se considera la adaptación de los contenidos y la contextualización de las competencias de acuerdo con las características de sus estudiantes. La segunda dimensión, sin embargo, considera directamente la implementación de estrategias de enseñanza-aprendizaje dando por hecho que las anteriores acciones descritas

han sido ya tomadas en consideración y aplicadas, permitiendo realizar evaluaciones deben reflejar estas adaptaciones y estar presente en la evidencia de logro de las evaluaciones de los estudiantes.

La evaluación en el aula bajo el enfoque por competencias

En el modelo basado en competencias la evaluación es la clave que determina el rumbo de lo próximo a desarrollar por el estudiante, y a su vez comprueba si efectivamente es capaz de lograrlo, pero para ello es importante tener un buen diseño de los sistemas y mecanismos de evaluación (EduTrends, 2015). Cabe mencionar que, aunque se dice que la evaluación en los sistemas educativos está emigrando del énfasis en conocimientos factuales a evaluaciones más integrales de conocimientos y habilidades con la finalidad de superar diversos problemas que se han observado al momento de evaluar, con la entrada del enfoque por competencias se van presentando problemas referentes a la manera de evaluar a los estudiantes, tales como la falta de referencia a los retos del desarrollo personal y la ausencia de metodologías de enseñanza y de evaluación pertinentes (Tobón, 2010).

Un objetivo fundamental de la evaluación es el de rendir cuentas tanto para el mismo docente como para instancias educativas, alumnos y padres de familia acerca del avance en la educación que se imparte en el aula. Siendo así, cuando el docente que trabaja en torno a las indicaciones de la RIEMS tenga dudas acerca de la manera de evaluar, deberá preguntarse a quién y con qué fines servirá la evaluación que pretende aplicar, a lo que “una respuesta honesta le dará algunas pistas del por qué y para qué de la evaluación que realiza y, sobre todo, si ésta guarda alguna posibilidad de contribuir a enriquecer los logros de aprendizaje de sus alumnos” (Moreno, 2012, p. 8).

Lo deseable entonces será que el docente ponga en práctica los programas de las asignaturas, centrados en el aprendizaje por parte del alumno, evaluando y reconociendo los correspondientes estilos de aprendizaje con el fin de atender los diversos ritmos y estilos de sus alumnos. Según la ANUIES (2014), el logro se llevará a cabo si el ambiente de aprendizaje es agradable para el alumno, centrandolo en los pilares del saber ser y saber hacer, pero también será importante asegurarse “además si cuenta con instrumentos claros, confiables y diversificados de evaluación que permitan dar seguimiento al logro de las competencias, si se cuenta al mismo tiempo con los recursos y medios necesarios y estos se usan adecuadamente” (2014, p. 485).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Teniendo en cuenta esto, es necesario que desde el principio de la implementación del currículo exista una buena planeación, y así poder diseñar con claridad las actividades de evaluación del aprendizaje y con ello ir superando la práctica de algunos docentes de sólo aplicar exámenes, pero considerando la continuación de su aplicación, dado que lo más importante es que el docente perciba la necesidad de articular estrechamente actividades de aprendizaje con actividades de evaluación (Díaz, 2013). Sin embargo, aunque se ha insistido en la planeación por competencias, también se ha olvidado describir cómo evaluar tomando en cuenta esta perspectiva (Pimienta, 2008).

En un estudio conducido por Nava-Gómez y Reynoso-Jaime en 2015 en el tema de percepción de docentes de EMS respecto a la RIEMS, se encuentran coincidencias al respecto, cuando se afirma que “la experiencia de práctica educativa que vivieron [los docentes] durante su tránsito como estudiantes es más fuerte y se impone al desarrollo de sus prácticas en los salones de clase y en sus diferentes roles al interior de los centros educativos” (p. 144). El mismo estudio muestra que los profesores en EMS saben adoptar un discurso en respuesta a lo que la RIEMS exige en cuestiones de práctica docente, demostrando que en teoría saben cómo hacerlo, pero en la práctica expresan dudas en cómo proceder de manera acorde al ideal educativo en conjunto con la práctica en el aula (Nava-Gómez y Reynoso-Jaime, 2015).

Al parecer, la evaluación en el aula en un enfoque por competencias requiere ser desarrollada congruentemente con los recursos que el mismo enfoque de enseñanza plantea, y en ocasiones no se logra en su totalidad debido a obstáculos que no se han podido solucionar, tanto referentes a aquellos que están en control del profesor como los que no dependen de él. No es simple evaluar una competencia, ya que es un proceso que también requiere de evaluaciones de corte integrado, es decir, cualitativo y cuantitativo; un problema surge debido a que la no demostración de éstas suele tomarse erróneamente por carencia de los rasgos actitudinales, los conocimientos, las aptitudes y las capacidades requeridas para fomentar la actuación, determinada por la competencia deseada (Olivares, 2007). Es aquí donde el papel del profesor es fundamental para lograr que el estudiante adquiera la competencia, aunque en algunos casos esto no ocurre en su totalidad debido a que se sigue con la práctica persistente de sólo dotar de conocimiento factual o el profesor no diseña las estrategias adecuadas al nivel educativo que está trabajando.

Los hallazgos que se representan en los documentos mencionados muestran una parte del desarrollo que se ha llevado a cabo en cuestión de políticas, parte de sus implicaciones en EMS, y posibles vías de desarrollo posteriores. Dado lo expuesto por algunos autores acerca de vacíos en aspectos de definición y metodológicos que tienen consecuencias en el trabajo en aula, el presente estudio considera importante estudiar el tema de evaluación de competencias de alumnos en bachillerato, donde los resultados de diversos tipos de evaluaciones no se han logrado compaginar para lograr un resultado global en el que se complementen entre sí.

El escenario de estudio

En el año 2012, la aplicación del examen que corresponde al Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), evaluó a un total de 25,042 estudiantes de EMS en México. En los resultados, los estudiantes de bachilleratos privados destacan notoriamente por encima de la media nacional y, a su vez, los estudiantes de bachilleratos profesionales técnicos destacan por sus bajos resultados, cuyo subsistema es mayormente representado por el CONALEP debido a la cantidad de planteles que existen de éste.

Añadido a estos resultados, en la aplicación de 2015 del Programa Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), muestra que los estudiantes de planteles aguascalentenses de CONALEP han obtenido resultados más alentadores que aquellos encontrados en los bachilleratos del país, y mucho mejores si se toman en consideración solamente los CONALEP, destacándose el incremento del porcentaje de alumnos con resultados en los niveles superiores en Matemáticas. En contraste, es muy notorio que se encuentra la situación opuesta cuando se analizan sólo los resultados fuera de la capital del estado, donde la mayoría de los alumnos alcanzan los dos niveles más bajos de logro (INEE, 2016).

El estado de Aguascalientes registró resultados entre 5 y 10 por ciento mayores a la media nacional en cada una de las pruebas de PISA en 2012 (INEE, 2015a), y aunque la entidad mostró también resultados ligeramente más alentadores en el examen PLANEA 2015 en el área de Lenguaje y Comunicación, queda la incertidumbre respecto de los bachilleratos profesionales técnicos en los municipios fuera de la capital que muestran resultados muy por debajo de los deseables.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dados estos resultados se plantea la posibilidad de diferencias entre experiencias de enseñanza y evaluación que muestran los profesores dentro y fuera de la capital; pero además, y debido a la diferencia mencionada en los resultados de matemáticas, puede percibirse también una posible diferencia entre las materias que pertenecen a los campos de Español, Matemáticas y Ciencias, relacionados con los cuatro grupos disciplinares que plantea la RIEMS (SEP, 2008b) y en los que se detalla en apartados posteriores.

Los resultados mostrados plantean por sí mismos la brecha por la que puede comenzar a analizarse el problema, poniendo al descubierto que estos prevalecen desde hace ya poco más de un lustro, según Bracho y Miranda (2012), quienes relatan que los resultados de alumnos de bachilleratos de formación profesional técnica en el examen ENLACE en los años 2008 y 2009 eran notoriamente más bajos que los demás bachilleratos, acontecimiento similar a los hallazgos recién expuestos.

Aunque los resultados que mencionan ambos autores provienen de evaluaciones llevadas a cabo a alumnos que estudiaron en el modelo educativo anterior, el hecho es que los mismos resultados bajos prevalecen en alumnos de CONALEP que han cursado ya bajo el modelo de enseñanza por competencias. Así, ante resultados notoriamente bajos en el subsistema profesional técnico, surgen cuestionamientos diversos al considerar los múltiples factores que pueden estar implícitos: el número de docentes de bachillerato ha ascendido notoriamente, y aunque la Reforma considere la formación de los mismos para ingresar a laborar en dicho nivel, profesores con y sin formación respecto a la RIEMS siguen mostrando dudas respecto a las aplicaciones correctas de enseñanza y evaluación por competencias (Lozano, 2012); los cuestionamientos rondan en la disonancia entre aquello que se evalúa dentro de las aulas, la manera en que se hace, lo que se logra, y el cómo se traduce o deja de hacerlo en las evaluaciones en las que tantos actores educativos tienen puesta la mirada.

En un esfuerzo por explicar el fenómeno que ocurre en las aulas, la SEP, por medio de la Dirección General de Bachillerato, convocó a docentes de 35 planteles de bachillerato para participar compartiendo experiencias respecto de enseñanza y evaluación de competencias en las aulas de bachillerato (s.f.); las experiencias que los docentes refieren muestran lo que pudiera ser un aproximado a lo que puede encontrarse en el común de las aulas de nivel medio superior: los recursos tecnológicos, de espacio y de tiempo con los

que cuentan las instituciones, los estudiantes y los programas de estudio no colaboran en muchas de las ocasiones para el logro de las actividades planeadas por los docentes; la disposición actitudinal de los alumnos para el aprendizaje y la realización de tareas y proyectos es escasa en muchos casos; los recursos materiales y económicos del contexto personal del alumno imposibilitan en muchos casos las tareas planteadas; la falta de habilidades básicas en el uso de tecnologías por parte de los alumnos demanda más tiempo y esfuerzo por parte de docente y compañeros de clase para lograr tan sólo una formación básica al respecto.

De la manera en la que lo plantea el documento, son múltiples las necesidades a cubrir y los problemas con los que se enfrentan los docentes, y debido a la variedad de subsistemas de EMS en México es posible darse cuenta de que las condiciones pueden variar mucho entre subsistemas y planteles. Pero a pesar de las particularidades de cada uno, y de interés para el presente proyecto, no se han encontrado estudios enfocados de manera específica en bachilleratos que ofrecen también formación profesional técnica. Además, considerando lo mencionado respecto del contexto y las especificidades laborales del CONALEP, surgen los cuestionamientos que delimitan el presente proyecto de investigación.

Preguntas de investigación

En el Informe 2015 Los Docentes en México publicado por el INEE se reportan cifras de preocupación: al parecer los profesores de EMS que intentan ingresar al servicio, a nivel nacional, se encuentran escasamente idóneos para desempeñarse en el aula. Aguascalientes muestra un 60% de sus profesores como no idóneos (INEE, 2015b). De estos profesores que recién ingresar al servicio por medio de un examen de oposición, un considerable porcentaje trabaja ya en algunos bachilleratos, y en mayor o menor grado representa ya la práctica actual, estén o no considerados dentro del SNB los planteles donde actualmente laboran.

El presente estudio se centra en las experiencias del docente al momento de evaluar bajo el enfoque por competencias en EMS, independientemente de su formación de pregrado.

Para efectos del estudio, en el presente documento se considera el término de experiencias que Amengual (2007) determina bajo el modelo kantiano, el cual las define

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como vivencias del individuo interpretadas por sí mismo y que trasciendan al actuar posterior. De esa manera, se considera prudente entender la experiencia docente como todo aquel suceso vivido o pensado por el profesor, que por medio del conocimiento previo le permita entender su entorno y que además le otorgue la posibilidad de actuar en consecuencia. A diferencia de las opiniones, en las experiencias se plasma el suceso de acuerdo con el interlocutor de manera fiel, y no un juicio respecto al suceso.

Ante lo anterior, el estudio se guía por las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los retos que enfrentan los profesores de EMS en las aulas de bachilleratos profesionales técnicos respecto de la evaluación de aprendizajes bajo el enfoque de competencias?

¿De qué manera enfrentan las demandas del enfoque basado en competencias al momento de evaluar las mismas en sus estudiantes?

Objetivos de investigación

Objetivo general: Describir los retos que enfrentan los profesores de EMS en aulas de bachilleratos profesionales técnicos respecto de la evaluación de aprendizajes bajo el enfoque de competencias.

Objetivos específicos:

- Determinar las dificultades que suele enfrentar el docente al evaluar los aprendizajes en escuelas de nivel medio superior de formación profesional técnica en el enfoque por competencias, según los tipos de evaluación.
- Describir las estrategias que utilizan los docentes para contrarrestar dificultades al llevar a cabo la evaluación de competencias en bachilleratos profesionales técnicos.

Justificación

El objetivo de la EMS es dotar a los jóvenes de mejores oportunidades de desarrollarse y crecer de manera plena en ámbitos múltiples en su vida (SEP, 2008b), se considera pertinente la observación y análisis de la dinámica interna al salón de clase, las prácticas, las necesidades; se mencionan los resultados que las evaluaciones de alto impacto han arrojado, pero aún no se logra establecer una conexión clara, observable, con las evaluaciones que se llevan dentro del aula.

La necesidad del estudio que en este texto se plantea parte tanto de la importancia crucial que tiene el docente en el aula como de los resultados que éste pretenda alcanzar, como se redacta en documentos del INEE:

Los docentes (...) son los profesionales del proceso educativo. Tanto los docentes como los procesos implicados en la educación de este nivel han de ir cambiando e incorporando innovaciones, a fin de contribuir a que los estudiantes se sientan interesados en proseguir sus estudios y puedan interactuar y convivir en la escuela formando comunidades de aprendizaje.

En la EMS es imperativa la vinculación con el sector productivo, no sólo en la modalidad de profesional técnico, sino en todas, con la finalidad de propiciar que los aprendizajes adquiridos en la escuela puedan ser trasladados al ámbito laboral, de tal forma que se abran oportunidades de experiencias y conocimientos relacionados con el trabajo para fortalecer su formación (INEE, 2015b, p. 36).

Pero aún no está claro cómo están llevando las prácticas en el aula estos profesionales del proceso educativo a fin de propiciar que los aprendizajes adquiridos en la escuela puedan ser trasladados al ámbito laboral; es requerido un acercamiento naturalista (Creswell, 2002) que permita corroborar la pertinencia de las actividades en el aula o si existen además situaciones que están imposibilitando la realización de sus objetivos; si en las evaluaciones que los profesores realizan los alumnos demuestran la adquisición de estas habilidades, entonces tal vez se requiera centrar la mirada en estas evaluaciones.

Además, aunque se han publicado diversas críticas respecto a los resultados que tienen algunos planteles de formación Profesional Técnica, y las más frecuentes de manera específica al CONALEP, es notorio encontrar pocos estudios realizados en éste que intenten explicar las condiciones en las que se encuentra. De manera más general y considerando diversos subsistemas, Hernández y Andrade (2010) muestran que algunos docentes no se encuentran formados para aplicar el enfoque por competencias de manera pertinente o no encuentran la forma de hacerlo en las materias que imparten.

Respecto de estudios relacionados con los objetivos de este documento, en la Universidad Autónoma de Aguascalientes se han realizado trabajos acerca de EMS y RIEMS, pero es apenas en fechas recientes que comienza a mostrarse relevancia en este nivel educativo. En la tesis para el grado de maestría en 2005 Martínez hablaba de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

bachilleratos tecnológicos, sin embargo se centraba en su origen y evolución; seis años después, Guzmán (2011) estudiaba el síndrome de desgaste profesional en docentes de bachilleratos de Aguascalientes, tema que pudiera complementar pero no subsanar lo que el presente estudio propone; González (2012) se centraba ya en prácticas de evaluación de aprendizajes, pero en profesores de telesecundaria; Gómez (2013) continuaba con la línea de EMS, pero en la transición de sus estudiantes al nivel superior; Romo (2014) da un acercamiento más profundo, al elaborar una batería de instrumentos para obtener información de las prácticas de evaluación de los docentes, pero únicamente para la asignatura de Español y específicamente en primarias; y finalmente Coiffer (2013), en un acercamiento más relacionado, realiza un estudio acerca de las características de los docentes en bachillerato, tema afín a una parte del presente estudio, pero sólo con las características socioeconómicas, condiciones laborales y de formación del docente.

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Aguascalientes, también se llevan múltiples proyectos actualmente en EMS, sin embargo, son hasta ahora proyectos de intervención, investigación-acción u observación participativa, y ninguno de ellos está enfocado a la evaluación de competencias en EMS.

Si bien los temas parecieran acercarse cada vez más rápidamente a EMS y la evaluación que se lleva en ella, aún no parece haberse trabajado bajo un enfoque que indague a profundidad las vivencias que los mismos profesores refieran, como puede mostrarse.

Los mencionados estudios han sido innovadores al explorar las prácticas docentes de evaluación de contenidos, pero faltan aún estudios por realizarse acerca de los retos que los docentes de bachillerato enfrentan en la evaluación por competencias y en qué manera lo hacen, pues aunque Treviño y Cruz (2014) consideran en su investigación el discurso docente respecto del Currículo Basado en Competencias (CBC), lo hacen en escuelas primarias y sin adentrarse en cómo hacen frente los docentes a los retos; si bien tanto Pons y Cabrera (2016) como Nava-Gómez y Reynoso-Jaime (2015) toman en fechas muy recientes el tema de la RIEMS desde el discurso docente, muestran ambos estudios sus resultados desde el punto de vista de la formación y actualización de los profesores, sin evidenciar de forma específica en la práctica los retos que encuentran en la evaluación de competencias.

Aunque los resultados de pruebas a gran escala muestren de manera visible que en los bachilleratos de formación profesional técnica existen problemas por resolver, y Bustamante (2014) redacta una importante reflexión sobre la importancia de la formación profesional técnica en EMS (p. 17), no es fácil encontrar aún resultados que conjuguen los temas de la RIEMS, evaluación y bachilleratos profesionales técnicos desde el discurso del docente a manera de describir los retos con los que se enfrenta y realizar así propuestas para su misma formación.

Es de esta manera en la que se pretende que el presente estudio aporte lo que hasta el momento otros estudios no parecen haber contribuido al tema. Aunado a ello, al emplearse en un enfoque naturalista y descriptivo, se pretende contribuir con otros estudios que se han realizado a nivel nacional, dado que se considera un escenario diferente pero complementario a aquellos en los que no existen precedentes.

La presente propuesta se realiza para su inclusión y contribución a la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) titulada “Actores e instituciones de Educación Media Superior y Superior”, que pertenece al Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Capítulo 2. Marco Referencial

En el presente capítulo se resumen algunas de las condiciones en las que se aplica la evaluación por competencias en EMS en México. Para ello se expone un Marco Contextual, referente a lo establecido por documentos oficiales como la RIEMS y los documentos que le complementan, y un Marco Teórico que retoma los precedentes que algunos autores exponen acerca de las evaluaciones de competencias llevadas en las aulas de bachillerato.

Marco Contextual

La formación por competencias en la educación media superior en México

El término competencias en el ámbito educativo no es de creación reciente, pues lleva ya más de dos décadas utilizándose. La SEP (2008b) justifica su uso en el modelo educativo mexicano basado en ellas considerando que países como Inglaterra, Alemania y España, entre otros, han utilizado ya modelos similares con resultados favorables.

Si bien la formación de competencias se estipula de manera breve desde la Reforma Educativa de 1993, el énfasis en el enfoque educativo basado en las mismas es reciente. Según la SEP (2008b), la estructura del Marco Curricular Común (MCC) permite adaptar los objetivos de planes y programas existentes a una nueva manera ordenada y enriquecida siempre que se realice de forma que les complemente, enriqueciendo a su vez el currículo que cada plantel maneja e intentando así mejorar las posibilidades que ofrece la EMS. Para ello, la definición de las competencias parece ser clave para lograr sujetarse correctamente al mismo MCC.

Es debido al gran peso que la RIEMS tiene en el contexto educativo mexicano que surgen lineamientos que la complementan, siendo uno de ellos el Acuerdo 447 por medio del cual, en octubre de 2008, se establecen las competencias con las que deberán contar los docentes en EMS en el marco de la RIEMS. Este documento describe ocho competencias docentes, entre las cuales se especifica que el docente debe estar preparado tanto en su propio campo de conocimiento como en materia pedagógica, siendo capaz de organizar la amplia variedad de conocimientos que el CBC exige, planeando y llevando a la práctica procesos de enseñanza y aprendizaje efectivos, pero también innovadores, inclusivos, con enfoque en competencias, observables, medibles, interdisciplinarios y una amplia lista más

de competencias docentes que deben quedar manifiestas en cada momento en su trabajo en el aula, con las implicaciones que esto conlleva para el docente al traducirse en actividades en el salón de clase de manera efectiva (SEP, 2008d).

De igual manera, la misma SEP (2008c) comunica las competencias que deben de considerarse dentro del MCC del SNB, dividiendo las mismas en tres grupos generales y algunos subgrupos, como se plantean en la Tabla 1.

Tabla 1.

Tipos de competencias y sus subcategorías de acuerdo con la RIEMS.

| Tipo. | Subcategorías y descripción. |
|-----------------------------|--|
| Competencias genéricas. | Se consideran clave, transversales y transferibles. Otorgan al estudiante capacidad de comprensión, autonomía de conocimiento y desarrollo en sociedad, participación social, profesional y política. |
| Competencias disciplinares. | Consideran conocimientos, habilidades y actitudes mínimas de cada campo disciplinar, para que el estudiante se desarrolle en contextos y situaciones diversas. Disciplinares básicas: Presentes en todo plan de estudio en EMS, forman en sí mismas el MCC, y están dadas por disciplinas específicas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias sociales y Comunicación. Disciplinares extendidas: Definidas por cada subsistema, surgen de la lógica de las disciplinas en que se organiza el saber, organizadas en campos disciplinares, dan sustento a la formación de estudiantes en el Perfil de Egreso del SNB |
| Competencias profesionales. | Pueden trasladarse a contextos laborales específicos. Apoyadas en normas nacionales, internacionales e institucionales, deben ser permisivas a estructuras curriculares flexibles. Deben evaluarse por medio de una observación completa del desempeño y certificadas. |

Nota: Elaboración propia con información tomada de SEP (2008c). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.

A pesar de las expectativas y justificaciones de la RIEMS, existen autores que desde antes de la misma planteaban problemas acerca del Enfoque Basado en Competencias que en ella se proponen, como es el caso de Díaz (2006), quien plantea que no existe claridad en cómo el enfoque por competencias se puede aplicar en la educación. Esto es crucial para entender por qué muchas instituciones tienen problemas para introducir el enfoque de competencias en sus planeaciones y, por tanto, los profesores muestran problemas para reflejarlo en la implementación del enfoque en el aula y la evaluación de las mismas.

Un problema pendiente por resolver en la aplicación del enfoque por competencias es dilucidar de manera clara el valor que agrega en materia de educación, y es debido a ello que quienes dicen aplicar este enfoque tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente ha dificultado su labor al ponerlo en práctica (Díaz, 2006). Es así como se pudiera considerar de gran importancia la capacitación de todo actor del sistema educativo que esté encargado de incluir en el currículo el enfoque por competencias para lograr que los estudiantes consigan la adquisición de las habilidades que dicho enfoque establece; sin embargo, si esto no ocurre tal y como se plantea en las políticas que le prevén, las instituciones se enfrentarán cada vez con más problemas.

Si bien la SEP ha modificado y complementado en varias ocasiones las especificaciones iniciales de algunas competencias por medio de Acuerdos Secretariales posteriores (SEP, 2008b; SEP, 2008c; SEP, 2009a; SEP, 2009b; SEP, 2009c; SEP, 2011; SEP, 2012), se han enfocado a las competencias disciplinares extendidas, que únicamente aplican para bachilleratos generales, por lo que ha quedado pendiente aún definir cada competencia de manera precisa y plantear cómo evaluarla, si se pretende trabajar de manera correcta con el modelo por Competencias. Considerando lo anterior, algunos subsistemas implementan planes y programas con características exclusivas para el mismo, tanto por subsistema como por contexto.

Formación por competencias en el CONALEP

A través de tres reformas educativas, el CONALEP ha mantenido su carácter de formación profesional técnica y algunas de sus funciones de rectoría técnica del subsistema, buscando con la primera que sus egresados se inserten al campo laboral en diferentes ámbitos e instituciones y, con la segunda, la permanencia de sus funciones (SEP, 2008b; SEP, 2013). De esta manera intenta cumplir su misión: “Formar mediante un modelo basado en competencias, a Profesionales Técnicos y Profesionales Técnicos Bachiller, capacita y evalúa con fines de certificación de competencias laborales y servicios tecnológicos para atender las necesidades del sector productivo del país” (SEP, 2013, p. 13). En sus inicios, el CONALEP ofrecía a sus egresados únicamente una certificación como Profesional Técnico en la carrera que hubiese decidido tomar, pero es a partir de 2003 que ofrece también el título de Profesional Técnico-Bachiller, que permite a los alumnos continuar estudios a nivel superior (SEP, 2008a).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dada la historia del Colegio, es importante resaltar que de acuerdo con la revisión que realizan Hernández y Andrade (2010) respecto del uso de competencias en bachilleratos, el CONALEP fue una de las primeras instituciones en implementar la Educación Basada en Competencias, incluso antes de la implementación de la Reforma Integral en Educación Media Superior, al buscar establecer un sistema que pudiera formar a sus estudiantes respecto los estándares laborales. Posteriormente, aunado a la implementación de dicha Reforma, el CONALEP adoptó el uso de términos y especificaciones que en ella se contienen.

Las competencias genéricas que determina la RIEMS son aplicadas en todos los bachilleratos que pertenecen al SNB, permitiendo al alumno que así lo requiera “cambiar de un plantel de bachillerato tecnológico o del CONALEP a uno de bachillerato general o autónomo” (SEP, 2008b, p. 57); además, de acuerdo con el mismo documento, en todo bachillerato inmerso en este Sistema las competencias van especificándose de más generales y transversales a más especializadas de manera gradual cada semestre, pero en el caso de bachilleratos tecnológicos y el CONALEP las competencias disciplinares reducen un poco su tiempo para dar lugar a un más largo periodo de competencias profesionales básicas y la inclusión de competencias profesionales extendidas (SEP, 2008b), característica que, como ya se mencionaba, permite la inclusión del alumno a campos laborales más específicos situados en el contexto en el que el alumno se encuentra (SEP, 2008b; SEP, 2013). Apoyado en lo anterior es que el CONALEP ha mantenido dentro de sus objetivos la formación de Profesionales Técnicos (PT) y Profesionales Técnicos Bachiller (PTB) (SEP, 2013) mediante un modelo académico alineado al MCC y que orienta al alumno en su formación tanto hacia el campo laboral como a la continuación de estudios de nivel superior.

Para el caso de bachilleratos profesionales técnicos, la división por módulos, como se muestra en la Figura 1, concentra la carga académica en contenidos que se agrupan de manera conveniente a los tipos de competencias planteadas por la RIEMS. En el caso más específico del CONALEP la carga horaria es del todo dedicada al tronco común en primer semestre, pero al transcurrir los semestres va dando paso cada vez más a tiempo para formación profesional, propedéutica y trayecto técnico, como se muestra en la Figura 3.

Figura 2. Módulos y subdivisiones en los Subsistemas Profesionales Técnicos.

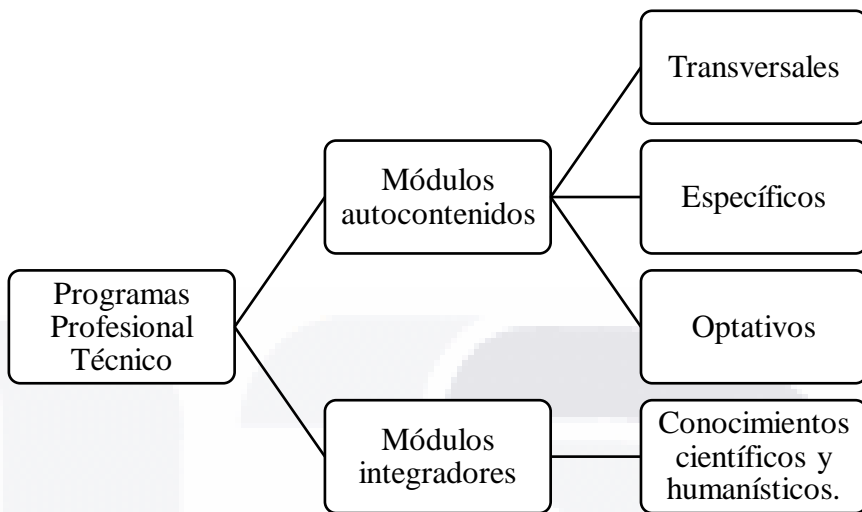


Figura 2. Módulos en los que se dividen los programas de carreras profesionales técnicas y lo que corresponde en contenidos a cada uno de ellos. Adaptado de SEP (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.

Figura 3. Representación de carga académica a través de los semestres en CONALEP.

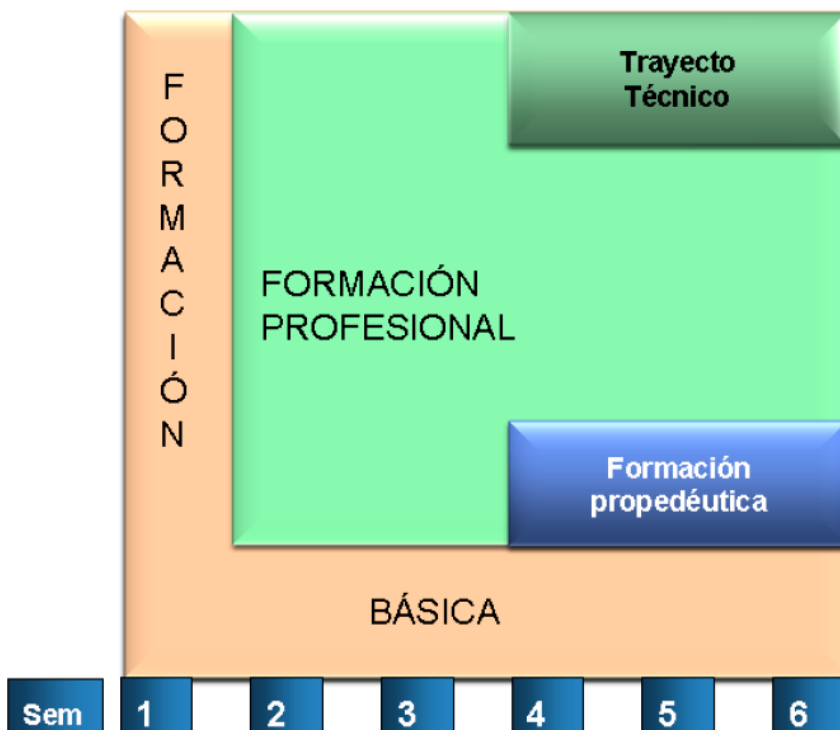


Figura 3. Representación gráfica de la carga académica, partiendo de las áreas de formación del currículo del CONALEP. Tomado de *Modelo Académico de calidad para la competitividad*. CONALEP (2008): SEP. p. 6.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Dada la especificidad de cada currículo, las materias que se incluyen en los últimos semestres pueden ser muy distintas y las maneras de trabajar las competencias pueden ser muy diferentes. Tal vez es debido a esto que en la RIEMS misma se considera el papel vital que los profesores tienen dentro del Sistema Educativo Nacional, y confiere a ellos la responsabilidad del traslado de los conocimientos requeridos por los estudiantes a través de métodos en donde se les forme como individuos competentes, y no sólo contenedores de conocimiento (SEP, 2008b). Es bajo esta premisa que radica la importancia de la evaluación llevada de manera correcta, midiendo lo que el alumno es capaz de hacer, no sólo lo que conoce.

La RIEMS establece que la evaluación debe ser integral, incluyendo recursos, procesos y resultados, permitiendo la mejora continua de la EMS, que sea acorde al tránsito entre subsistemas, que permita establecer estrategias para mejorar la calidad educativa, que el aspecto fundamental de la evaluación lo constituyan los aprendizajes conseguidos, dando valor a pruebas estandarizadas sin sustituir con ello la evaluación formativa, permitiendo identificar fortalezas y debilidades en el SNB; y además, debe revisarse el modelo de evaluación constantemente para asegurarse de que continúa siendo pertinente (SEP, 2008b). Por tal motivo, progresivamente habrán de determinarse los criterios de desempeño para saber si los estudiantes han alcanzado las competencias que se establezcan en el MCC.

Durante las casi cuatro décadas de la creación del CONALEP en diciembre de 1978, el Colegio ha implementado cambios diversos en su modelo educativo de acuerdo con las múltiples reformas nacionales en educación que le corresponden. Desde su creación y hasta la actualidad la formación en el Colegio ha considerado primordial la preparación de sus alumnos para ingresar al campo laboral y desempeñarse de manera efectiva, pretendiendo incorporar en sus planteles una dinámica entre programas, docentes, alumnos y contexto laboral inmediato que prevea en su modelo educativo posibilidades para que el alumno sea capaz de demostrar la eficiencia de su formación al momento de insertarse al campo laboral (SEP, 2008b). Es de manera reciente que el CONALEP expresa de manera oficial basarse en un modelo educativo basado en el constructivismo, considerando como eje primordial la atención integral del alumno al tomar en cuenta entornos escolares y contextos regionales específicos, haciendo uso de ellos para que sus alumnos logren utilizar conocimientos previos y refiriéndolos a la búsqueda de nuevos conocimientos, a manera de andamiaje, y

que permita la construcción en el alumno de nuevos conocimientos que guíen tanto su trayecto académico como su actuación en su medio cultural, social y económico.

En el enfoque por competencias, basado en un marco constructivista, el alumno tiene un papel activo en la búsqueda, adquisición y desarrollo del conocimiento de acuerdo con los objetivos que para sí mismo se plantee. En el documento rector de la RIEMS (SEP, 2008b) se considera que al basarse en el constructivismo se puede dar cabida a un modelo de tres componentes básicos en EMS: formación básica, formación profesional y formación propedéutica, cada una con características que doten al alumno de competencias para desempeñarse de manera correcta en diversos momentos y situaciones de vida, tanto en campos familiares y sociales como en contextos académicos y laborales.

Es con el conjunto de estas afirmaciones que en la RIEMS (2008b) se expone que el paso de un enfoque tradicional conductista, donde la concepción del conocimiento es desde fuera, a un enfoque constructivista, donde el sujeto busca, construye sus representaciones simbólicas de manera personal y particular, otorga un sentido diferente al conocimiento, donde “significa la reorganización de estructuras cognitivas, proceso enriquecido por la demanda de tareas diversas y las experiencias educativas” (p. 32).

Marco Teórico

El modelo por Competencias en Educación Media Superior.

Aunque el uso del término competencias en el ámbito educativo en México comenzó a ser relevante hace apenas una década, es en realidad un tema en el que ya se tiene cierto trayecto recorrido históricamente a nivel internacional. Lo que define la SEP (2008b) respecto de la inclusión del término de competencias en EMS y el MCC en bachillerato desde la experiencia de países como Inglaterra, Alemania y España lo refieren también algunos autores como Espinel y Zapata (2008), Cabra (2008), Martínez, (2009). Algunos de ellos (Cabra, 2008; Martínez, 2009) además sostienen que la falta de existencia de un significado común entre países, regiones y tiempos acerca de competencias se debe a que cada definición propuesta presenta vacíos conceptuales, que además han maniatado a instituciones para su correcta implementación.

La RIEMS contiene una definición muy general de las competencias en su documento base, que las describe como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (SEP, 2008b, p. 2). Dada la descripción tan general, es

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

viable pensar en la posibilidad de una conceptualización más profunda contenida en los mismos documentos oficiales.

La misma definición de las competencias pudiese ser un campo aún fértil de trabajo pues, como expone Perrenoud (2006), las competencias son tantas como el número de habilidades a desarrollar multiplicadas por los contextos en el que se pueden aplicar, volviéndoles una gama prácticamente incontable al elaborar programas escolares dirigidos al desarrollo de las mismas.

Esquivel (2009) explica que tomar el modelo por Competencias es centrarse en la integración de competencias básicas y complejas, evidenciables en acciones observables, siempre que se indague la manera en que los alumnos llevan a cabo la “aplicación de los conocimientos previos, el entendimiento profundo y la integración para producir, ensamblar, interpretar información, formular nuevas ideas y formular críticas” (p. 135). Si se observa desde una perspectiva global, es esperable también que modelos de enseñanza y de evaluación coincidan y se complementen, de lo contrario se limitan las posibilidades de cambio a mayor escala (Tiana, 2009).

Implementación e implicaciones de la evaluación por competencias en EMS.

En la RIEMS se informa de la función que cumple el SNB, organismo a cargo de la implementación y observación de cumplimiento de lo establecido en la misma Reforma, y plantea como premisa que la evaluación es uno de los mecanismos de apoyo a los estudiantes que no debe perderse de vista para la construcción de dicho Sistema; la evaluación, al igual que otros de los procesos, debe estar centrada en estándares que sean equiparables en todos los subsistemas y las modalidades de EMS en México. Por su parte, el mecanismo de evaluación será aquel que otorgue posibilidades de diagnóstico no sólo para fines convenientes al docente y su labor en el aula, sino para la orientación del mismo estudiante en cuestiones propias y de recomendaciones para reforzar sus fortalezas y atender sus debilidades, lo cual es considerado como base indispensable si se quiere lograr una verdadera calidad en educación (SEP, 2008b).

Tanto la falta de flexibilidad como demasiada laxitud al proponer a los profesores cómo deben evaluar puede tener inconvenientes. Las indicaciones que la RIEMS realiza respecto de las maneras de evaluar las competencias en el aula no están limitadas a determinadas técnicas, ya que “la evaluación de las competencias de los estudiantes

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

requiere el uso de métodos diversos, por lo que los docentes deberán contar con las herramientas para evaluarlas” (SEP, 2008b, p. 46). Pero a pesar de la aseveración anterior, no siempre parece cumplirse con lo que la RIEMS explicita, ya que algunos profesores utilizan repetidamente las mismas estrategias de evaluación sin importar cuál curso impartan.

La SEP (2008b) consideraba ya la situación anterior al mencionar que los docentes “tendrán que aprender a diversificar sus prácticas de evaluación” (p. 54), haciendo uso de una amplia lista de instrumentos para ello, pero también convertir la evaluación en una integral que incluya “todos los componentes de la evaluación educativa: los recursos, los procesos y los resultados” (p. 56). Pero a pesar de ambos imperativos contenidos en el documento, no parece quedar clara para todo profesor la manera en que habrá de evaluar cada competencia, considerando además que si bien la educación se aleja del clásico modelo conductista y da paso a un modelo constructivista (SEP, 2008b), las maneras de evaluar van ampliándose cada vez más.

En el contexto mexicano y de manera pragmática, la evaluación del logro de competencias con las que cuentan los alumnos de nivel Medio Superior muestra problemas para llevarse de manera fluida y adecuada. García y Martínez (2014) ya lo exponían al identificar que los docentes se ven en problemas incluso para definir qué son las competencias, dando cuenta que más del 80% de los docentes entrevistados requieren ser capacitados en este mismo tema.

Esta falta de capacitación ya se preveía como fuente de dificultades en la implementación del modelo por Competencias, adhiriéndose a problemas de infraestructura, motivación de los estudiantes, etc. López y Tinajero (2009) encuentran que entre las dificultades que más refieren los profesores para poder aplicar de manera efectiva el modelo basado en competencias se encuentran aquellas de planeación, de información oportuna, de capacitación, así como las referentes a la institución y los alumnos, que incluyen la infraestructura insuficiente, el elevado número de alumnos por grupo, además de la falta de preparación y motivación de los mismos alumnos.

En México, dado el enfoque por competencias del que parte el modelo educativo para nivel medio superior, se requieren más evaluaciones cualitativas que permitan la valoración de las mismas, con referentes de éstas que también muestren evidencias de

logro, pero algunos docentes de EMS han expresado que la RIEMS ha sido una imposición que por diversas razones no ha permitido otorgar buenos resultados, con menos recursos físicos y humanos para apoyar la educación y peores resultados en general por parte de los estudiantes, según encontraron López y Tinajero (2009) en los resultados mostrados en su estudio.

Es importante que los docentes hagan uso de maneras diversas para evaluar el desempeño de sus estudiantes con el objetivo de que los métodos, estrategias y técnicas les permitan ampliar los horizontes de la evaluación e intentar evidenciar la totalidad de las competencias que debe desarrollar el alumno. El Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) expone que es necesario rebasar los límites que tienen las pruebas escritas y orales y hacer uso de otras formas de evaluación que permitan evidenciar los diversos componentes, para lo cual el Consejo propone el uso de algunos instrumentos mostrados en la tabla 2, para orientar al docente en la elaboración de estrategias y aplicación de técnicas de evaluación.

Tabla 2.

Ejemplos y descripción de instrumentos para evaluar competencias

| Instrumento | Descripción |
|---------------------------------|---|
| Cuestionario | Instrumento de indagación con cuestionamientos estructurados o abiertos, aplicables a uno o varios sujetos, versátiles y adaptables a la información. |
| Escala de estimación | Instrumento que identifica frecuencia e intensidad de determinada conducta, de manera numérica, descriptiva o categórica. Permite también registrar potencialidades y facilita evaluación de actitudes, entre otros. |
| Guía de observación | Instrumento que permite identificar de forma integral las actividades que realizan los estudiantes, clasificarlas y describirlas, junto con desarrollo, comportamiento o conducta en situaciones reales, individuales o en grupo. |
| Portafolios de evidencias | Colección de documentos de trabajo realizados por el estudiante, que presenta su esfuerzo, progreso y logros en el proceso de aprendizaje. Es útil para monitorear el proceso, tanto por el profesor como por el mismo estudiante, permitiendo cambios al mismo proceso. |
| Registros descriptivos | Permite recabar información sobre la participación del estudiante en actividades preestablecidas y llevar anotaciones que apoyen dicho registro, recabando evidencias de su actividad, ya sea positiva o negativa. |
| Diario de clase | También llamada bitácora, permite al estudiante plasmar su experiencia durante el desarrollo de actividades académicas. Es de autoevaluación y permite al alumno clarificar conocimientos y plantear dudas. |
| Guía de evaluación de proyectos | Instrumento que permite identificar características necesarias para la ejecución de proyectos. Utilizable como registro de presencia o ausencia de elementos que componen un proyecto o reporte. |
| Lista de cotejo | Es un listado de aspectos a evaluar en determinada tarea, que puede basarse en contenidos, capacidades, habilidades, etc., y registra si se presentan o no. Es de uso rápido y sencillo, evaluando únicamente presencia o ausencia. |
| Registro anecdótico | Instrumento que describe comportamientos importantes del estudiante en situaciones específicas o cotidianas, empleado para recabar evidencias sobre su actuación, conductas relacionadas con el medio y el contexto en el que se desenvuelve. |
| Rúbrica | Instrumento que permite valorar aprendizajes y sus productos, desglosando niveles de desempeño del estudiante en aspectos determinados y con criterios claros previamente establecidos, que permite al estudiante identificar la relevancia del proceso y su producto de manera objetiva. |

Nota: Elaboración propia con información tomada de COPEEMS (s.f.). Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas. *COPEEMS*.

En la tabla 2 se enlistan y describen de manera sintética algunos de los instrumentos que los profesores pueden utilizar para evaluar competencias bajo el correspondiente enfoque, pero cada uno de estos instrumentos puede tener diversas formas de aplicación, dependiendo de cada curso, sus características, y lo que se pretende indagar en cada evaluación. Esta relación de instrumentos está disponible para los docentes y pretende fomentar el enriquecimiento de la gama de posibilidades que los profesores pueden tener para hacer uso. Es importante considerar también que no se trata de una lista exhaustiva, dado que el mismo documento de donde se toma menciona que los instrumentos de evaluación sirven como apoyo a las estrategias, que también pueden ser un número considerable (COPEEMS, s.f.).

Obaya y Ponce (2010) encuentran que dentro de las preocupaciones que tiene el docente de bachillerato en México está el utilizar estrategias de evaluación que le permitan otorgar retroalimentación efectiva al alumno para que logre realizar conexiones entre lo que sabe, lo que entiende, lo que vive y el cómo relacionarlo con los nuevos contenidos en clase.

Para dar respuesta a esta necesidad expuesta por los mismos docentes, habría que referirse a lo ya mencionado: el uso de un modelo constructivista en el enfoque educativo actual por competencias supone que el estudiante tome un papel activo en la generación de conocimiento y en la evaluación del que previamente ha adquirido. Para ello, Barrón (2005) proponía para aquellos docentes de bachilleratos que desde antes de la RIEMS trabajaban con modelos por competencias, lograr un cambio ideológico respecto de la evaluación de los aprendizajes utilizando técnicas que permitan la identificación de niveles de conocimientos y habilidades utilizando por una parte los instrumentos ya mencionados, pero dando importancia también al uso de observaciones. Dichas propuestas parten de la experiencia docente en el aula de bachillerato en México de hace más de una década, y permiten el centrar la evaluación en aspectos relacionados con el contexto en el que el estudiante habrá de aplicar el conocimiento adquirido.

Huerta (2014) expone que el docente utiliza instrumentos de medición de manera efectiva, refiriéndose primordialmente a exámenes de diversa índole, pruebas objetivas, test instruccionales, inventarios y escalas, y que permiten al docente no sólo la representación

numeral del nivel de logro del alumno, sino incluso sus aptitudes, estilos cognitivos, valores, etc.

La comprensión de los pilares sobre los cuales la RIEMS se cimienta puede plantear también un reto para el maestro cuando pretende evaluar competencias, a las que no todo docente está acostumbrado, dado que la convergencia de algunas de ellas puede ser fácil de entender en la teoría, pero de manera práctica su evaluación requiere la adopción de estrategias y técnicas que les evalúen de manera holística (Bustamante, 2014). Como respuesta a dicha problemática, García (2008) conjunta la revisión de teoría con las experiencias docentes en EMS acerca de evaluación de competencias, y describe estrategias de evaluación para cada pilar, como se plantea en la tabla 3, considerando que las competencias son planteadas por la RIEMS como la compaginación entre las habilidades que ha desarrollado el alumno, el cúmulo de conocimientos que ha adquirido y las actitudes que ha desarrollado y presenta, aplicándose en determinado contexto (SEP, 2008b):

Tabla 3.

Propuesta de estrategias según el pilar educativo propuesto en bachillerato

| | |
|---------------------------|--|
| Saber qué | <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar la definición extensiva de un concepto o principio. • Reconocer el significado de un concepto entre varios más. • Ejemplificar. • Exposición temática. • Aplicación de conceptos o tareas de solución de problemas. |
| Saber hacer | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación directa por observación. • Solicitar a alumnos que nombren los pasos de cierto procedimiento. • Solicitar a alumnos que describan las reglas que rigen determinados procedimientos o las condiciones específicas que hay que entender para poder ejecutarse. • Explicar de manera detallada el procedimiento. |
| Saber ser, Saber convivir | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de observación directa, registrada en registros anecdóticos, diarios de clase, escalas, listas de control, etc. • Cuestionarios e instrumentos de autoinforme, registrados en escalas de actitudes y escalas de valores. • Análisis del discurso y solución de problemas, registrados en entrevistas, debates, redacción de temas, sociometría, etc. |

Nota: Adaptación del cuadro “Estrategias de aprendizaje y estrategias e instrumentos de evaluación para favorecer el logro de competencias”, en García (2008). *Instrumentos de evaluación. La evaluación del aprendizaje basado en competencias. Reflexión en el COBAEV.*

La evaluación por competencias en la práctica docente

Algunos subsistemas de bachillerato y algunos planteles tienen materias específicas marcadamente cargadas en el currículo en los últimos semestres, por lo que puede ser muy distinta la carga curricular entre planteles. Esta situación se justifica en sí misma por medio de las experiencias reales que tienen los estudiantes durante el tiempo que dedican a actividades durante la clase, que, si bien reflejan las intenciones y contenidos de los planes y programas, dotan a los alumnos de experiencias en un contexto de aula trasladable a su medio no académico (Gimeno, 1998).

Álvarez (2008) expone que la evaluación de competencias puede centrarse en la manera en que el alumno aplica y utiliza las mismas, pero es un error reducirlas a una demostración inmediata, ya que, así como el aprendizaje de las mismas es más complejo y amplio, limitar su evaluación a únicamente corroborar la presencia inmediata es limitar la propia capacidad del alumno para demostrar lo aprendido y adquirido mediante el modelo educativo.

Un asunto importante es que el diseño curricular considere actividades no repetitivas, es decir, que las actividades consideradas a desarrollar otorguen posibilidades de aprendizaje que el alumno pueda poner en práctica posteriormente. Esta idea es expuesta por Baralo (1997), expone que el desarrollo curricular será prometedor siempre que esta herramienta favorezca el aprendizaje de los alumnos por medio de programaciones que aproximen a los mismos a la práctica y no únicamente a manera de cumplimiento de las actividades internas al ámbito educativo. La misma autora, además, propone la disposición del mobiliario en el aula de manera que permita encuentros reales de ideas, y el diseño de actividades con objetivos específicos mayores que aquellos contenidos en el currículo académico y que permitan al alumno trasladar el conocimiento más allá del entorno escolar inmediato en compañía de sus compañeros de clase (Baralo, 1997).

Parte importante del quehacer docente es entonces la evaluación de las competencias que sus alumnos pueden demostrar, pero considerando que puede realizarlo también mediante la observación en el aula, ya que como describe Moreno (2012) “existe consenso entre los especialistas en evaluación en que las pruebas escritas son un instrumento poco efectivo para este fin” (p. 3), y si se agrega que la misma RIEMS (SEP,

2008b) plantea evaluar las competencias por medio de una observación completa del desempeño, es sencillo darse cuenta que la tarea de evaluación por competencias recae de manera específica en el docente al frente del grupo, haciendo uso de técnicas diversas, pero con la necesidad del uso de observaciones que no siempre permiten la evidencia física de las competencias que los alumnos demuestran.

La misión del profesor es, además de manejar variables como enseñanza, formación, evaluación y tantas más de manera separada, llevar a cabo también labores de planificación de clases, adecuaciones y actividades extraclase, desenvolverse y otorgar a los estudiantes oportunidades en las que puedan desarrollar competencias, donde sus acciones deben mostrar desenvolvimiento en situaciones complejas, pues de lo contrario caerá en la rutina de la planeación, de la enseñanza y de la evaluación (Gimeno, 1998), sin olvidar que los profesores deben enfrentarse a una situación de evaluación de competencias en la cual no han sido preparados (Álvarez, 2008).

Dado que los textos exponen ideas similares desde hace casi tres décadas, parece haber problema por parte de los profesores para elegir qué y cómo ha de evaluarse respecto de los aprendizajes. McCormick y James (1997) exponían que los profesores se encuentran con dificultades para elegir las estrategias de evaluación debido a que intentan cubrir con ellas tanto el aspecto formativo como el sumativo, intentando otorgar por medio del mismo instrumento a la vez una calificación numérica y una orientación descriptiva tanto al alumno como a la institución educativa en la que laboran.

Mientras Villardón (2006) propone centrarse más en el proceso global de la adquisición de competencias y evaluar de manera holística lo que el alumno puede o no realizar, considerando siempre la posibilidad de que el alumno pudiera tener las habilidades necesarias pero no estar acostumbrado a la evaluación específica que se realiza, Valverde, Revuelta y Fernández (2012) discurren en que “la evaluación necesita ser considerada como un proceso de recogida de evidencias (...) y de formulación de valoraciones sobre la medida y la naturaleza del progreso del estudiante, según unos resultados de aprendizaje esperados” (p. 53). Tal vez estas miradas diferentes pueden comprenderse un poco mejor cuando se da cuenta del marco del que parten, poniendo como ejemplo a los últimos, quienes sostienen que la evaluación por competencias ofrece a los estudiantes la oportunidad de acercarse, en un ambiente seguro por medio de las experiencias académicas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

a lo que posteriormente se enfrentarán en el mundo profesional (Valverde, Revuelta y Fernández, 2012).

En sintonía con lo anterior, pareciera dejarse entrever que existe aún una ligera falta de congruencia entre lo que en teoría se pretende enseñar y cómo debe evaluarse. Drew y Bell (2016) aseguran que para poder obtener resultados coherentes se requiere conocer en plenitud la teoría de generación del conocimiento desde la que parte el modelo que intenta aplicarse, y tanto enseñanza como evaluación de manera entrelazada deben estar directamente ligadas a esa teoría. Puede entenderse que no es necesario aplicar técnicas iguales de evaluación, siempre y cuando lo que se utilice vaya siempre en función a la teoría que pretende seguirse.

El Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), conformado por un grupo de universidades chilenas que se dedican a la investigación referente a la calidad en educación, describe también la importancia que tiene para el modelo el realizar evaluaciones variadas, y añade que:

Lo verdaderamente importante de la evaluación es la coherencia entre el propósito a evaluar y el procedimiento seleccionado para ello. Qué y cómo se va a evaluar son preguntas fundamentales a la hora de poner en práctica este último elemento.

Evaluar por competencias significa, en consecuencia, saber qué se desea evaluar, (...) definir explícitamente cómo se va a evaluar, y (...) concretar el nivel de logro que se va a evaluar (CINDA, 2008, p. 54).

Para comprender lo anterior y exponerlo en el contexto de condiciones en el que se encuentra la EMS en México existen algunos planteamientos en los documentos oficiales como la Reforma y sus documentos complementarios, describiendo a detalle algunas de las opciones que se tienen para evaluar en determinados momentos y por actores específicos, otorgando a cada tipo su correspondiente importancia.

Tipos de evaluación de competencias.

Los tipos de evaluación son diversos al considerar quién la realiza y en qué momento lo hace, y cada uno otorga posibilidades de mejora para la planeación de clases del docente y para la adquisición de conocimientos y habilidades del alumno. El documento base de la RIEMS (SEP, 2008b) sugiere que la importancia en el enfoque constructivista por competencias no radica en la adquisición de conocimiento desde el modelo conductista,

sino su aplicación en la práctica, más orientado a la construcción de conocimiento necesario y menos a la mera memorización, pero, aunque teóricamente es fácil entenderlo, la transición a este modelo no parece tarea sencilla (Álvarez, 2008).

Para complementar la idea de la evaluación diversificada de acuerdo con las necesidades de diferentes alumnos en condiciones y contextos diversos, el Acuerdo número 8 (SEP, 2009b) del Comité Directivo (CD) del SNB menciona la existencia de tres tipos de evaluación según el momento en que se realiza y tres más según el agente que la realiza, mostrados en la tabla 4.

Tabla 4.

Tipos de evaluación según momento y agente.

| | |
|---------------------------------|---|
| Según momento. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Evaluación diagnóstica: en primer momento, evaluando conocimientos previos de los estudiantes. 2. Evaluación formativa: durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando, corrigiendo y reajustando el trayecto para el avance del alumno. 3. Evaluación sumativa: Al final de cada proceso, conjuntando evidencias que correspondan a resultados de aprendizaje logrados. |
| Según el agente que la realiza. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación: realizada por el propio alumno, acerca de su desempeño. 2. Coevaluación: hecha por los pares dentro del grupo acerca del alumno. 3. Heteroevaluación: se realiza por docente o agentes externos. |

Nota: Elaboración propia, con información de “Acuerdo Número 8, del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato”, SEP, 2009b.

El tiempo de clase debe convertirse en una combinación armoniosa entre el dedicado a enseñanza y el dedicado a la evaluación, constante y parsimoniosa, ya que es la única manera en que el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en proceso interactivo y colaborativo (Álvarez, 2001).

Para que el docente pueda elegir el momento de evaluar es necesario que sepa qué es lo que pretende evaluar. Tobón (2013) explica tres ejes metodológicos por medio de los cuales la evaluación de las competencias se lleva a cabo: la resolución de problemas que se le presenten al estudiante, pero relacionados explícitamente con su contexto; la determinación del nivel de desempeño, basándose en criterios, evidencias e instrumentos de

evaluación; la existencia de logros y acciones para mejorar, basándose en un establecimiento de los mismos siempre en función de lo que el estudiante necesita.

El momento de evaluar es para el educando la oportunidad para poner en práctica lo que conoce, defender sus ideas, razones, saberes, pero también para que salgan dudas, inseguridades e ignorancias para poder así superarlas: el ocultar tanto las primeras como las segundas puede marcar un tropiezo para el estudiante en momentos posteriores, dentro o fuera de la escuela (Álvarez, 2001). Tomado desde este punto de vista, el momento de evaluar debe considerar para el estudiante el tiempo y espacio para expresarse, de manera que sea él mismo quien evidencie para los demás y para sí cuál es su grado de avance, hacia dónde debe dirigir su búsqueda, qué posibilidades le plantea lo que ha logrado, y qué consideraciones debe tomar para completar su preparación. El posible reto que esto plantea es, al ponerse en práctica en el aula, determinar el momento en el que debe realizarse de manera específica, pero sin ser limitativo.

Dado que la definición de los tipos de evaluación por momentos pudiera parecer corta, algunos autores se dan a la tarea de profundizar en su explicación. Tal es el caso de Tobón, quien en su obra *Formación integral y competencias* (2013) detalla los tres tipos de evaluación, de acuerdo con los momentos que los que la evaluación se presenta y que son similares a los expuestos por la SEP. Un primer tipo será el de evaluación diagnóstica, que permita al docente conocer las competencias, intereses y expectativas ya presentes en los estudiantes, y que le sirva como base para la articulación de estrategias didácticas y actividades. Un segundo tipo visto más como una evaluación constante, de evaluación formativa, para valorar las competencias de los alumnos durante el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y práctica, donde se pretenda evidenciar tanto cómo se da el aprendizaje por parte del alumno como la pertinencia de la mediación del docente. El tercer tipo, de posible aplicación en momentos diversos, es el de evaluación sumativa, que está relacionado con los fines de promoción y certificación que se le otorgan al estudiante (Tobón, 2013).

Lo esencial para lograr el equilibrio adecuado entre lo que se ha de evaluar, el quién lo evalúa y en qué momento ha de evaluarse es conocer claramente y estar conscientes de cuáles son los fines que se persiguen con la evaluación (Álvarez, 2008; Valverde, Revuelta y Fernández, 2012; Tobón, 2013). Los objetivos de evaluación y valoración en el aula de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los momentos previamente establecidos pudieran englobarse de manera general en tres grandes grupos (Tobón, 2013): el de formación, que permita retroalimentar al estudiante acerca de cómo se ha desarrollado en el marco de las competencias esperadas a ser adquiridas, cuáles han sido sus logros y qué aspectos le es necesario mejorar; el de promoción consiste en determinar el grado en que determinado grupo de competencias ha sido desarrollado por el estudiante en dado módulo, determinando si puede ser promocionado a otro nivel; el de certificación pretende otorgar al estudiante la posibilidad de demostrar fuera del contexto escolar que es capaz de realizar con éxito tareas laborales diversas para las que fue formado; y aquel objetivo relacionado con la mejora de la docencia es toda posibilidad otorgada al docente de implementar mejoras en sus técnicas, en las herramientas que utiliza, en su administración e implementación de tiempo, recursos, etc. (Tobón, 2013).

Cada momento en evaluación hace un aporte específico y está contenido en herramientas y estrategias distintas, pero no pueden verse como tres exámenes separados, sino como un solo proceso continuo en donde cada momento de evaluación se encuentra estrechamente relacionado con los otros, y donde cada uno por separado y después como conjunto arrojan información para el momento subsiguiente (Zabalza, en Tobón, 2013).

En sentido de la actividad que refleje el logro del estudiante en la adquisición y perfeccionamiento de sus competencias, Tobón (2013) propone el término *valoración* como alternativa al de evaluación, dado que hace énfasis en la parte apreciativa de la evaluación y enfatiza en la importancia del reconocimiento a lo que los estudiantes aprenden y son capaces de poner en acción en un contexto social, centrándose en considerar los errores cometidos en la demostración de competencias como oportunidades para detectar deficiencias en el aprendizaje y no como ausencia de conocimiento. El mismo autor describe los tipos de valoración de competencias y resalta las características principales y bondades de cada una de ellas, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5.

Procesos de valoración de competencias

| Tipo. | Características |
|-------------------|---|
| Autovaloración. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conforme a determinados criterios y evidencias, es la misma persona quien valora en nivel de formación de sus competencias. 2. La persona se construye a sí misma en autogestora de conocimiento. 3. Conoce y aprovecha sus motivaciones intrínsecas para un mejor desarrollo. 4. Utiliza el autoconocimiento y la autorregulación para llegar al logro. |
| Covaloración. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Cada estudiante recibe retroalimentación de sus pares acerca del logro que muestra en su aprendizaje y su aplicación. 2. El estudiante desarrolla conciencia acerca de la importancia de sus comentarios, de la libre expresión, el respeto y la confianza. 3. El docente puede utilizar mapas similares a los de autovaloración y heterovaloración para aplicarse en este tipo de valoración. |
| Heterovaloración. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Personas diferentes a sí mismo o sus pares participan en la valoración del desarrollo de competencias del estudiante, como el docente, docentes de otras asignaturas o proyectos, el Estado o alguna organización externa. 2. Implica el involucramiento del docente, colocarse en el lugar del estudiante, pero sin perder objetividad, y comprender la multidimensionalidad en la que se encuentra inmerso el estudiante en el momento de la adquisición y aplicación de sus competencias. 3. Desarrolla en el estudiante, como en sus valoradores, el respeto a la diferencia, discreción y confidencialidad de la información. |
| Metaevaluación. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza pertinencia, utilidad, claridad y sencillez de las estrategias e instrumentos utilizados en la evaluación y valoración de competencias. 2. Permite conceptualizar y visualizar el esquema completo de la evaluación, en cada uno de sus pasos, para verificar si el proceso está engranando de manera adecuada para funcionar como un continuo. 3. Es una tarea de directivo y docentes, pero con la participación explícita de los estudiantes, de manera que éstos se sepan involucrados en la toma decisional que, a su vez, les permita sentirse parte importante del sistema. |

Nota: Elaboración propia, con información de “*Formación integral y competencias*”, Capítulo 7: *De la evaluación a la valoración de las competencias*. (Tobón, 2013)

De esta forma, el ejercicio de valoración debería estar implícito en el transcurrir de las clases, permitiendo además no una sola evaluación con vistas a otorgar una calificación, certificación o aprobación, sino de manera en que el estudiante sea naturalmente capaz de darse cuenta de aquello que faltó para terminar una tarea de la manera en que se le requeriría en un contexto laboral y mostrarse así con la formación adecuada para realizar determinada labor.

Según la propuesta de Álvarez (2001), tomar tiempo de clase para dedicarlo de manera exclusiva a examinar, a evaluar aspectos específicos y solitarios del desarrollo cognitivo del estudiante, resta atención a lo que verdaderamente merece la pena, como proceso completo de aprendizaje; es más bien deseable en tiempo y lugar de aprendizaje enriquecido de manera armoniosa con momentos constantes de evaluación. Ante la posible confusión entre las maneras de evaluar en el aula, habría que recordar una de las propuestas que el autor retoma como punto clave en cuestión de recomendaciones acerca de las técnicas para evaluar y su utilización: mantener las formas existentes de evaluar, pero cambiar el uso que se les da en las más de las ocasiones, sin cerrarse a la adquisición de nuevas maneras, formas y herramientas, siempre que traigan como resultado mejores posibilidades a los estudiantes (Álvarez, 2001).

Valverde, Revuelta y Fernández (2012) describen la evaluación como posible fuente de motivación para los estudiantes, ya que con cada actividad pueden demostrar qué han aprendido y cómo podrían realizarlo, y si las cosas funcionan de la manera en que los autores lo proponen, puede combinarse con la propuesta de Villardón (2006), quien afirma que la evaluación no puede ser fija, predeterminada, sino que el docente la vea de manera más móvil y pueda estar en todo momento listo para recabar datos acerca de los logros en sentido de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes por parte de sus alumnos, siempre enmarcada en lo demostrable en cada momento en el aula y no en una sola exhibición final, como en un examen.

La tendencia entre algunos docentes es usar menos exámenes e intentar nuevas técnicas de evaluación. Respecto al tema, Álvarez (2001) redacta que el examen no tiene porqué ser desechado, pues cumple con funciones educativamente válidas, pero son las maneras en las que el profesor aplique los exámenes y los aspectos que con ellos intente medir, así como los usos y abusos del mismo los que pueden llevarle a un problema en

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

sentido de emplearlos por costumbre de la actividad. Prácticamente cualquier actividad y herramienta de evaluación, como los exámenes, las entrevistas, las observaciones y otros, pueden ser utilizados sin problema dentro de la evaluación, siempre y cuando den cuenta fehaciente del constructo o habilidad que se desea evaluar, coincida, se realice de manera clara, y primordialmente permita tanto al profesor mejorar su propia enseñanza como al alumno hacer conciencia de aquello en lo que puede aún prepararse mejor. Si únicamente se utilizan como maneras de medición, como se ha conocido ya desde antes como calificar, cualquier actividad y herramienta de evaluación puede servir para poco o nada educativamente (Álvarez, 2001; 2008).

Drew y Bell (2016) exponen que en los modelos actuales de educación las evaluaciones prevalecen sobre políticas, instituciones, planteles y actores, pero que en materia específica de evaluación a los alumnos los recursos más utilizados son los de evaluación sumativa en clase, para otorgar calificaciones, y evaluación interna formativa, para delinear y mejorar el aprendizaje que los alumnos pudiesen obtener. Cada una de estas formas de evaluación tiene su uso e importancia específicos. Dada la prevalencia con la que se encuentran estos tipos de evaluación, se toman en cuenta enseguida.

Los tipos de evaluación y la manera en que se dividen otorgan la oportunidad de centrar la vista en aspectos determinados del quehacer docente al momento de evaluar. La información mostrada a continuación es una propuesta particular, que expone la correspondiente otorgada por documentos y lineamientos oficiales (SEP, 2008b; SEP, 2009c), de acuerdo a los objetivos que el presente estudio pretende, y que posibilita observar los tipos de evaluación por momento y por actor; esta visión pretende otorgar al lector la posibilidad de tomar una perspectiva panorámica, incluyendo la gran diversidad de evaluaciones que el profesor puede llevar en el aula pero sin demeritar las experiencias que éste pudiera permitir en cada una de ellas.

Evaluación diagnóstica.

La OCDE (2009) plantea que con la importante serie de cambios que se ha producido tanto en México como a nivel mundial, los docentes tienen la necesidad de revalorar y reconstruir sus prácticas educativas y de evaluación de manera que sea congruente con la búsqueda más común, desde el modelo constructivista enfocado en competencias, y que ello parte desde el momento de considerar los conocimientos con los

que cuentan sus alumnos de manera previa para adaptar el currículo y la enseñanza de acuerdo a los resultados de una evaluación diagnóstica y formativa.

La SEP subraya la importancia de la evaluación diagnóstica en su documento titulado Lineamientos de Evaluación del Aprendizaje, publicado en 2011, en donde define que ésta “se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de las y los estudiantes para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje” (p. 35). Más adelante, el documento hace fuerte énfasis en que el momento en el que se realice una evaluación, sin importar cuál fuere, no es tan importante para diferenciar su función, sino el objetivo que busca. Desde este punto, es posible considerar que se pueden realizar evaluaciones diagnósticas en momentos no iniciales de un proceso, si éstas cubren con el propósito que a la evaluación diagnóstica confiere. El mismo documento plantea una serie de situaciones ejemplo en las que cada tipo de evaluación puede ser utilizada, pero aclara también que la lista es sólo representativa si se considera la gran posibilidad de aplicaciones que cada tipo de evaluación tiene.

El INEE, en su Informe Nacional de 2015, propone tener cuidado con la utilización de la evaluación diagnóstica, ya que en algunos de los casos los resultados pueden proveer a docentes e instituciones de información que puede ser utilizada incongruentemente para la toma de decisiones, posicionando a algunos estudiantes en situaciones que no corresponden a su desarrollo cognitivo y su adquisición de competencias, u orientando al docente a realizar ajustes para los cuales los alumnos no están preparados (INEE, 2015c). Confirmando con esta idea, la OCDE (INEE, 2014) realiza también puntualizaciones al respecto en sentido de delimitar con qué fin se aplican las evaluaciones, considerando que pruebas como el ENLACE eran originalmente consideradas como instrumentos de evaluación diagnóstica y formativa, y las consecuencias que se toman posteriormente les han otorgado efectos no deseados, al tomarlas como guía para la enseñanza.

Moreno (2011) propone ubicar la evaluación diagnóstica como toda aquella que permita observar el grado de conocimiento que el alumno ha adquirido respecto de un tema, general o específico, desde cualquier grado escolar anterior hasta el momento en que se evalúa; su propuesta argumenta de manera congruente con lo expuesto por la SEP (2011) que esta evaluación no necesita realizarse únicamente en las primeras sesiones de un curso,

sino durante el mismo para obtener información acerca de qué ha desarrollado el alumno y qué le falta por desarrollar.

Esta última concepción es, tal vez, es una de las menos difundidas de la evaluación diagnóstica, pero no necesita ser incongruente si se toma el término que la nombra en un sentido más preciso. Si es vista de esta manera, es parte también del continuo que propone la evaluación formativa.

Evaluación formativa.

Aunque el término existe desde hace varias décadas, la literatura parece detonar la importancia de la evaluación formativa desde hace apenas alrededor de 20 años. En 1971 Hasting y Madaus (en Drew y Bell, 2016), expusieron el surgimiento de una evaluación formativa, pero llevada de la mano con efectos motivacionales negativos en los estudiantes al otorgar juicios y descalificaciones por medio de la evaluación. Como se encuentra evidenciado posteriormente, ha sido extendido un mejor uso entre los profesores a través de los años.

La importancia de este tipo de evaluación es grande, considerando que la misma SEP (2011) considera que, sin quitar importancia a otro tipo de evaluaciones, “con el fin de cumplir con los requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la función formativa debe asumirse como la principal función de la evaluación, que se debe ejercer en la Educación Media Superior” (p. 36). Si se considera nuevamente lo que el documento plantea, este tipo de evaluación será el eje principal de la evaluación en bachillerato, pero pretende su uso en complementación con otros tipos de evaluación que le otorguen consistencia en áreas en las que pudiera necesitarlo.

De forma congruente con lo expuesto, es importante tener claro cuál es el objetivo de las evaluaciones que se realizan, de manera que éstas puedan reflejar de manera correcta lo que pretenden. Para Rosales (2014), la evaluación formativa es aquella que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de facilitar el conocimiento, y debe reflejar más la habilidad de los estudiantes de resolver problemas y razonar prácticas de diversas disciplinas en lugar de sólo examinar el número de aciertos correctos en un instrumento. Cabe rescatar que la idea expresada por la autora no descarta la posibilidad de utilizarse también un instrumento estructurado para la evaluación que se describe, pero sí subraya la

importancia de que los resultados obtenidos permitan demostrar el nivel de aprendizaje, más que de conocimiento o desconocimiento de algún tema.

En el documento rector de la RIEMS (SEP, 2008b) esta necesidad se encuentra desde un inicio contemplada, aun de manera breve, considerando que es importante centrar la atención en el proceso de manera completa y no sólo en momentos determinados, dado que “para el enfoque de competencias, como para el constructivismo, es más importante la calidad del proceso de aprendizaje que la cantidad de datos memorizados” (p. 32), mientras muestra la relación en varios momentos del texto entre la importancia de la demostración de procesos continuos y constantes en el modelo constructivista de competencias. De esta manera, la importancia de una observación constante, a manera de evaluar el logro continuamente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, deja entrever lo esperable de este tipo de evaluación durante la práctica docente.

La teoría expuesta sobre este tipo de evaluación también considera algunas dificultades conceptuales y pragmáticas encontradas a través de los años en la implementación de los modelos por competencias. Por ejemplo, Drew y Bell retoman temas encontrados en la literatura para proponer que una adecuada definición de la evaluación formativa “debe incluir una teoría de acción que especifique características y componentes clave, además de cómo éstos deben trabajarse en conjunto para producir el resultado esperado” (2016, p. 788), y Martínez (2013) considera el tema de manera global al contemplar que existe una gran diversidad de variables en la práctica docente por sobre las cuales el profesor no tiene posibilidad de modificar, y que involucran no sólo al estudiante sino a todo actor dentro del sector educativo, que modifican la manera en que el docente observa su misma práctica y la modifica, tanto en el ámbito de la enseñanza como en el de la evaluación.

En algunos textos se critica la superficialidad con la que se trata en México el tema de evaluación, y en ellos se considera que la evaluación en general está definida de manera somera y faltante de criterios claros para realizarlos. Aunque una parte de ello pudiera ser verdad, el hecho es que el Acuerdo del Comité Directivo del SNB No. 8 (SEP, 2009b) que complementa a la RIEMS (SEP, 2008b) sí define, entre otras, la evaluación formativa, considerándola como oportunidad para corregir y ajustar el proceso de enseñanza por parte del profesor de manera que puedan mejorarse las condiciones de aprendizaje para el

alumno. Pero además de ello, dicho acuerdo contiene una recomendación sumamente importante en el uso de la evaluación formativa que, para los objetivos del presente trabajo, es de suma importancia tomar en cuenta:

Implica una reflexión y un diálogo con los alumnos acerca de los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos; permite estimar la eficacia de las experiencias de aprendizaje para mejorarlas y en el alumno favorece el desarrollo de su autonomía. La evaluación formativa indica el grado de avance y el proceso para el desarrollo de las competencias (SEP, 2009a, p. 3).

El documento no es el único que describe acerca de grados de avance. El CINDA (2008) enfatiza en la importancia de este espacio de reflexión, y además explica que la evaluación formativa en el modelo por Competencias debe permitir la descripción del grado de logro de adquisición de las competencias, siempre que se tome en cuenta la verificación y evaluación de las mismas por medio de técnicas e instrumentos que otorguen la posibilidad de evidenciar dicho nivel de logro. Es aquí donde el anterior papel, en conjunto con el desempeñado por el alumno, cobra relevancia.

Existe por lo menos un documento reciente que muestra la importancia que la evaluación formativa tiene no sólo desde la perspectiva de los docentes y autoridades educativas, sino del mismo alumno. Tal es el caso de los resultados de un estudio llevado a cabo por Abella, Pérez y Hortigüela en 2015, quienes muestran en el análisis de sus resultados que los alumnos consideran que la evaluación formativa otorga un valor más objetivo a su trabajo que la evaluación sumativa, encontrándose a sí mismos más dispuestos a mejorar en trabajos posteriores siempre que sean conscientes de lo que se espera y sean provistos de conocimiento y práctica para lograrlo (Abella, Pérez y Hortigüela, 2015).

De manera reciente, algunos autores plantean la existencia de una forma alternativa de evaluación, aplicable de manera más efectiva para los nuevos modelos educativos basados en competencias. Obaya y Ponce (2010) hacen una recapitulación de términos utilizados por autores como Dochy, Casanova, Díaz Barriga y Frade, entre otros, y disertan acerca del desarrollo de esta nueva modalidad de evaluación de conocimientos de los estudiantes en el aula, haciendo hincapié en características favorables, como el enfocar el proceso a partir de la responsabilidad e interés del propio alumno por adquirir

conocimiento, retroalimentación constante y a manera de continuo, además de un proceso también continuo de evaluación en donde cada uno de los tipos de ésta que se describirán más adelante en este documento tienen igual importancia y peso.

Pareciera, de esta forma, que nuevos modelos de evaluación van surgiendo, lo que pudiera fundamentarse en las ya antes mencionadas necesidades visibles de un sistema educativo en transición hacia un modelo educativo basado en competencias.

Evaluación sumativa.

Martínez (2012) explica que la evaluación sumativa comienza a emplearse fuertemente a partir de inicios del Siglo XX a la par que el auge de la psicometría, con el fin de tener referentes que permitieran a los docentes dar cuenta del avance de sus alumnos, y que la misma permitió un giro distinto cuando, a finales del siglo XX y hasta el momento, se utiliza de manera que permita realizar comparaciones entre países. Según el mismo autor, los resultados de dichas pruebas son mal interpretados y mal utilizados en muchas ocasiones, pero bien tratados estos resultados permiten modificaciones en los sistemas educativos en beneficio de todos los actores educativos (Martínez, 2012).

Aunque en años recientes se ha dado importancia a la investigación y capacitación de los docentes respecto de la evaluación formativa, no se minimiza la importancia que tiene la evaluación sumativa: la SEP expone de manera clara la utilidad que la evaluación sumativa tiene en EMS, sosteniendo que se utiliza “en la promoción o la certificación de competencias que se realiza en las instituciones educativas, generalmente se lleva a cabo al final de un proceso considerando el conjunto de evidencias del desempeño correspondientes a los resultados de aprendizaje logrados” (SEP, 2009c, p. 3).

En este sentido, la evaluación sumativa tiene también como papel importante el ser instrumento de comunicación de resultados para el mismo estudiante y para agentes externos. Drew y Bell (2016) lo declaran al describir que “la evaluación toma un rol sumativo cuando se realiza un juicio general acerca de un producto terminado y es reportado a la audiencia externa en forma de calificación o una recomendación para adoptar un currículo en lugar de otro” (p. 787). De esta manera puede notarse la función de la evaluación sumativa como complemento idóneo para la formativa, pero que además cumple con funciones específicas de modo que otorga evidencias para estructurar e implementar cambios en educación.

Pero no es únicamente herramienta de cambio en materia curricular y de políticas educativas, sino que su función puede enfocarse en proporcionar evidencias también para demostrar los logros y tropiezos a actores fuera del mismo plantel o institución. Para Rosales (2014), el objetivo general de la evaluación sumativa es el de contar con un balance visible y fiable posterior al proceso de aprendizaje, por medio de instrumentos de evaluación que permitan otorgar resultados mesurables en la evaluación de conocimientos de los alumnos. Para la autora, parte importante de esta evaluación es contar tanto con objetivos como con necesidades identificadas de manera previa a la misma y sumar resultados de productos y evidencias de manera numérica con el objetivo de que pueda reflejar el avance de los alumnos ante todo el interesado en conocer dichos resultados.

La importancia que tiene la medición y rendición de cuentas en la evaluación desde el modelo educativo basado en competencias parece ser grande. El CINDA (2008) incluso llega a exponer que “el elemento crucial en los modelos basados en competencias es el uso de métodos de evaluación medibles y referenciados a criterios. En otras palabras, si uno no lo puede medir, no es una competencia” (p. 25), premisa desde la que el mismo Centro parte para aclarar que, de no tener cuidado, se puede caer en el error de sobre-generalizar la afirmación y caer en el error de intentar medir todo en el proceso educativo (CINDA, 2008). Como se asentó anteriormente, la clave para el buen uso de la evaluación sumativa parece estar en medir todo aquello que verdaderamente sea medible sin intentar con ello abarcar todo lo perteneciente al proceso educativo, ya que hay momentos en que se ocupa más de observación y juicio que únicamente de medición: ambas maneras pueden ser utilizables.

De acuerdo con diversos autores (Martínez, 2012; 2013; Rosales, 2014; Drew y Bell, 2016) y con los documentos oficiales como la RIEMS y otros (SEP, 2008b; 2008c; 2009a), la evaluación sumativa no requiere verse como antónimo de la evaluación formativa, ya que si son bien realizadas reflejan resultados que se pueden complementar pero que también es posible utilizarlos en forma distinta, asumiendo que cada una parte de una necesidad y objetivos específicos y puede reflejar la situación actual del estudiante de manera que puedan hacerse los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para ser más eficientes.

Capítulo 3. Metodología

Enfoque metodológico

El diseño metodológico del presente estudio corresponde al enfoque cualitativo, al recabar información en el discurso de los profesores que laboran en contextos y situaciones similares, intentando con ello reflejar los retos con los que se enfrentan los docentes al evaluar las competencias que sus alumnos presentan de acuerdo con lo establecido en documentos oficiales mexicanos. De esta manera, se pretendió que el presente diseño coincidiera con la propuesta de Creswell (2002), que consiste en que para recabar información de este tipo es preciso “seleccionar las personas o sitios que mejor puedan ayudar a describir nuestro fenómeno (...) para desarrollar un detallado entendimiento que provea información útil, ayude a aprender acerca del fenómeno, y dé voz a personas en silencio” (p. 193).

De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison (2007), el enfoque cualitativo parte del supuesto de que el ser humano construye sus propios conocimientos y situaciones y les otorga significado por medio de la propia experiencia, por lo que las realidades son múltiples y guiadas por el contexto en el que el individuo se sitúa, y se enriquece al compartir y comparar historias y biografías entre individuos. En este caso, en el presente estudio se pretende plasmar las experiencias de los docentes en el momento de evaluar las competencias adquiridas por sus alumnos durante las sesiones en aula de bachilleratos profesionales técnicos, CONALEP.

A través del análisis de información se busca representar cómo percibe el docente el objeto de estudio en su lugar de trabajo, donde ocurren las evaluaciones, así como de las estrategias que utiliza para contrarrestarles en el mismo lugar en que evalúa.

Para la conformación del término retos, que delimita el documento, se consideró lo expuesto en el primer capítulo y que refiere al resultado que surge de la dificultad de evaluar competencias y su conjunción con las estrategias que el docente implementa para contrarrestar dichas dificultades.

Selección de participantes

Se trabajó con profesores de Educación Media Superior de Formación Profesional Técnica, en el estado de Aguascalientes. Se centró el estudio en docentes que laboran en

CONALEP de Aguascalientes, seleccionado planteles que se encuentran dentro y fuera de la capital del estado, correspondientes además a aquellos con altos y bajos puntajes en los resultados de pruebas a gran escala como se menciona en el primer capítulo, con la intención de que la selección de los participantes coincidiera con la propuesta de Creswell (2002): el enriquecimiento de la información recabada por medio de la inclusión de experiencias diversas, y que ilustre de manera consistente la situación que se plantea estudiar.

De acuerdo con el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), al inicio del ciclo escolar 2014-2015 se contaba en el estado con 13 escuelas del Colegio, con un total de 122 grupos y 4,708 alumnos (IEA, 2015). Que el número de escuelas sea mayor que el de planteles parece reflejar el que algunos de ellos tienen ambos turnos, ya que actualmente, en el mismo estado, existen siete planteles: cuatro en la capital del Estado y tres más en diferentes municipios fuera de la capital. El mismo documento refiere para el inicio de ciclo escolar 2014 un total de 3,350 docentes de EMS, de los cuales se tiene información directa por parte de administrativos de CONALEP de alrededor de 350 profesores laborando en sus planteles en todo el estado en el ciclo agosto 2016-enero 2017.

Partiendo de la información anterior, y con el objetivo de enriquecer la información obtenida con experiencias de docentes que laboran en planteles con condiciones distintas, se eligieron dos planteles ubicados en el municipio capital, y dos planteles más ubicados en municipios fuera de ella, considerando tanto la inclusión de experiencias distintas que puede otorgar la diferencia de ubicación como la diferencia de resultados obtenidos en las pruebas a gran escala, dado que los planteles seleccionados son los de mejores resultados en CONALEP dentro de la capital, y los de más bajos resultados del mismo subsistema en el caso de los ubicados en municipios fuera de la misma. Por cada una de las áreas disciplinares básicas consideradas en la RIEMS (Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Comunicación) del tronco de formación básica del CONALEP se solicitaba la oportunidad a los directivos de entrevistar a un docente por cada una de estas áreas en cada plantel, como se muestra a continuación, en la tabla 6:

Tabla 6.

Selección de participantes, por plantel de estudio y por área disciplinar de acuerdo a la RIEMS.

| Área disciplinar | Docentes por plantel | | | | Total, área |
|---------------------------|----------------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| | Plantel 1 | Plantel 2 | Plantel 3 | Plantel 4 | |
| Matemáticas | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| C. Experimentales | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| C. Sociales | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Comunicación | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| Total, por plantel | 4 | 4 | 4 | 4 | 16 |

Nota: Elaboración propia.

La selección de participantes realizada de esta forma permitió posteriormente el análisis de evidencias centrándose en las diferencias entre estrategias que utilizan los profesores de cada área disciplinar para lograr evaluar a sus estudiantes a pesar de las dificultades que encuentran. El resultado de este análisis se muestra en el apartado de resultados, después de los correspondientes a los objetivos de investigación presentados.

Dada la permanencia en anonimato en la que se encuentran los docentes participantes, se nombran los cuatro planteles de la siguiente manera: Para los planteles ubicados en la capital del estado, Plantel 1 y Plantel 2 serán las referencias; y para aquellos que se encuentran en las cabeceras municipales fuera de la capital, Plantel 3 y Plantel 4.

Se tomó como requisito que cada participante hubiese trabajado como mínimo el último semestre completo en uno de los planteles, buscando con ello contrastar experiencias en los métodos de evaluación que se llevan en la institución, y preferentemente que cuenten con capacitaciones o certificaciones PROFORDEMS – CERTIDEMS, incrementando la posibilidad de que expresaran lo correspondiente a las evaluaciones que realizan de manera acorde a lo que pretende el modelo por Competencias.

Los docentes entrevistados fueron nueve mujeres y siete hombres; la persona de menor edad tenía 27 años, y aquella con mayor edad tenía 60 años. El participante con menor tiempo laborando en los planteles CONALEP tenía un año de antigüedad, mientras el que reportó mayor tiempo llevaba 22 años. Con excepción de una persona, todos habían tomado cursos de formación en el modelo por competencias o la evaluación de las mismas; la mayor parte había cursado PROFORDEMS, aunque no todos habían obtenido la Certificación. Todos tienen formación Universitaria, la mitad de ellos con Ingeniería: más de la mitad contaba además con algún nivel de posgrado, siendo los más comunes la

Maestría en Enseñanza de las Matemáticas y la Maestría en Educación. Una persona manifestó tener el grado de doctor y otra se encontraba cursando un programa doctoral.

Técnicas e instrumentos para obtención de información

De acuerdo con Stake (2010), el uso de técnicas diversas para la indagación de información respecto al mismo tema puede otorgar mayor confiabilidad a los datos obtenidos, además de ser útil para confirmar y asegurar que la interpretación realizada es correcta; de acuerdo con el mismo autor existen varias maneras de efectuarlo, ya sea por diferentes participantes, diferentes observadores o diferentes técnicas.

Inicialmente, y de acuerdo con la propuesta de Arthur, Waring, Coe y Hedges (2012), se elaboró una guía semiestructurada de preguntas abiertas, descrita en el Anexo 1, para entrevistar a cada uno de los docentes, indagando con cada participante acerca de temas específicos del interés para el presente estudio, otorgando la posibilidad a cada uno de expresarse tan a fondo como considerara prudente, pero también orientando y profundizando en temas a medida que el entrevistador creyera pertinente para la recaudación de información. Cada entrevista se realizó en una sola sesión por cada participante, acordada de conformidad con las posibilidades del docente y la conveniencia entre docente e institución, para lo que se establecieron las visitas necesarias al plantel en medida de lo requerido por los participantes y las posibilidades del entrevistador.

Diseño del instrumento

Debido a que la entrevista fue orientada primordialmente a indagar a profundidad acerca de experiencias docentes respecto de los retos a los que se enfrentan al evaluar competencias en sus alumnos, se planteó la guía de preguntas contenida en la última columna del Anexo 1, que se pretendía conformara la guía de entrevistas a docentes.

Para su diseño, y con el propósito de explorar las experiencias de los profesores respecto de su trabajo en la evaluación de competencias de sus alumnos, se tomó como eje central la tipificación de evaluación que expone el Acuerdo número 8 del CD del SNB (SEP, 2009b), y al cual se busca pertenezcan todos los planteles de CONALEP del estado, tipificación que se espera ver reflejada en las evaluaciones que se llevan a cabo en todos los registrados en el SNB, en cualquiera de los cuatro niveles correspondientes.

El CD del SNB, por medio del documento mencionado, tipifica la evaluación de dos maneras: de acuerdo con el momento en que se realiza y de acuerdo con el actor que la

implementa. De acuerdo con esta tipificación, existen evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Con relación a la información referida a la manera en que los profesores solucionan las dificultades para evaluar, se utilizaron los fragmentos de información relacionados con la implementación de estrategias de solución de dificultades, entendiendo las estrategias como las acciones replicables para obtener mejores resultados.

En el Anexo 1 se representa la organización de estas categorías, la descripción de cada una, los indicadores y las preguntas guía para realizar las entrevistas, tomando en cuenta la inclusión de algunas otras durante en el transcurso, debido a la naturaleza de entrevista semiestructurada.

De esta manera, el estudio se centra en la definición de competencias vertida en la RIEMS, las tipificaciones de evaluación mencionadas y las condiciones de los actores involucrados en el proceso que determinan la realización de las evaluaciones de competencias, reflejadas en los pilares educativos de la EMS (SEP, 2008a) denominados saber qué, saber hacer, saber ser y saber convivir, que se pretende sean desarrollados por los estudiantes de Educación Media Superior en México.

Validación del instrumento

La guía original de preguntas fue entregada a tres expertos en temas relacionados con el que compete a la presente investigación y al instrumento para su validación por jueces. Del primero se tomaron sugerencias acerca del orden correcto que deberían tener ciertas preguntas de manera que la entrevista se desarrollara de lo más particular a lo más general, además de algunas preguntas para sondear inicialmente y delimitar los siguientes cuestionamientos de acuerdo con el conocimiento que los participantes tienen acerca del modelo de enseñanza y evaluación por competencias; se tomó también de este experto la idea de cambiar algunos términos y la inclusión de breves menciones a la RIEMS y al CD del SNB al inicio de algunos apartados para hacer más entendible la entrevista.

La segunda experta propuso, y fueron tomados, cambios también de estructura, así como la inclusión de preguntas similares en cada apartado para terminar de indagar los retos con los que se enfrentan los docentes; también fueron tomadas de ella las ideas de una exploración inicial acerca de información relacionada con edad, escolaridad, tiempo de laborar en planteles de CONALEP y la posibilidad de sondear el cambio que ha habido en

evaluación para aquellas personas que han trabajado antes y después de la implementación de la RIEMS, de manera que se pudiera realizar un análisis comparativo en caso de encontrar información sobresaliente en estos aspectos.

Las ideas con las que colaboró el tercer experto sirvieron en su mayoría para confirmar la mayor parte de las observaciones anteriores, además de colaborar en el esclarecimiento de algunos términos que pudieran ser malentendidos por los participantes.

De acuerdo con las propuestas de modificaciones y mejoramiento realizadas por los expertos consultados se realizaron los cambios considerados como pertinentes por el investigador, y se construyó una versión final que se utilizó como guía para las entrevistas, y que se puede encontrar en el Anexo 2 al final del presente documento.

Instrumentos de registro

Cada entrevista fue doblemente audiograbada para evitar pérdidas de datos e información importante otorgada.

El primero de los instrumentos fue un teléfono celular con funciones especiales para audiograbación de entrevistas, que diferencia y registra desde dos hasta ocho fuentes de voz distintas enfocando la grabación en ellas y reduciendo ruidos externos y con cancelación de otras notificaciones entrantes, de marca Samsung Galaxy Note 4, de modelo N910a. El segundo dispositivo utilizado fue una grabadora digital para entrevista con funciones como realce de voz y cancelación de ruido, y que permite la reproducción del audio en mayor o menor velocidad a la normal, de marca Sony, modelo IC Recorder ICD-SX25.

Para la transcripción de los registros se utilizó un reproductor multimedia libre y de código abierto de nombre VLC, que permite la reproducción de medios a una velocidad desde 0.25 hasta 2.0, y el procesador de textos Microsoft Word para el registro de la información.

Para evitar la pérdida de la información, los audios y transcripciones fueron comprimidos, encriptados y almacenados en la nube.

Acercamiento

En todos los planteles en donde se condujo el estudio, el acercamiento inicial fue con los directores, quienes otorgaban permiso y referían al investigador con uno de los administrativos, comúnmente encargados de formación técnica, para la selección de los participantes. En uno de los planteles, el administrativo se encargó de proveer los horarios

de cada uno de los profesores que pudieran ser considerados para entrevistar. En los demás planteles, los administrativos colaboraron dando una lista de profesores que se podían considerar de acuerdo con las características que se esperaban para la selección de participantes. Las entrevistas se llevaron a cabo en la segunda quincena de noviembre y la primera de diciembre de 2016 en los dos planteles dentro de la capital y uno fuera de ella. Las entrevistas del último plantel, fuera de la capital, se realizaron los primeros días del mes de enero de 2017.

Desde el contacto inicial con cada docente, o tan pronto como fue posible, se informó de manera breve acerca del responsable del estudio, sus características, objetivos e información pertinente buscando generar confianza para su participación, y se hizo énfasis al explicar que la información proporcionada sería tratada de manera anónima y únicamente con los fines que al proyecto de investigación corresponden, siendo el investigador el único que escucharía los audios en razón de los motivos de confidencialidad expuestos.

Para la realización de las entrevistas se propuso al docente que eligiera el lugar en el que se sintiera con libertad absoluta de expresarse, llevándose a cabo las entrevistas en salones de clase con y sin alumnos, bibliotecas, patios de los planteles, salas de maestros e incluso fuera de los planteles en lugares cercanos a la institución.

Proceso de análisis de información

El procesamiento de la información fue llevado a cabo por medio de la identificación de patrones y temas, además de conjunción, comparación y contraste de las experiencias manifestadas por los docentes y que, de acuerdo con lo establecido por Bautista (2011), en investigación en Ciencias Sociales permite analizar la información otorgada por el participante con el propósito de interpretar el suceso de manera enriquecida.

El paso inicial fue la transcripción de las 16 entrevistas realizadas a los participantes. Se inició el proceso de transcripción una vez que se tuvieron las primeras cuatro entrevistas para verificar que la información obtenida correspondía con los objetos de estudio. Una vez corroborado, se continuó con la transcripción de las demás entrevistas conforme iban siendo terminadas, por lo que las realizadas en el último plantel estuvieron listas en enero de 2017, conforme las fechas mencionadas de aplicación. Para mantener el anonimato de los participantes, se codificaron las participaciones de cada uno con C, para

los participantes de la capital del estado, y M para aquellos que laboran fuera de ésta, además de los números correspondientes a su participación, del 1 al 4.

A continuación, las transcripciones fueron marcadas con colores diversos para la identificación de los temas a los que cada fragmento correspondía, y estos fragmentos fueron posteriormente trasladados a una matriz de doble entrada, en congruencia con lo propuesto por Miles y Huberman (1994), y que permite de una manera más sencilla la comparación entre los discursos que proponen los participantes: si se observa la información correspondiente localizada en diferentes celdas de una columna, los argumentos relacionados con ese tema pueden contrastarse de mejor manera, corroborando o parcializando lo que el conjunto de entrevistados refirió. La matriz fue integrada como se muestra en la tabla 7. En dicha matriz, finalmente, se resaltaron con colores distintos ++las estrategias de solución implementadas por los profesores de los diferentes grupos disciplinares, para elaborar un breve apartado final comparativo en el cruce de estrategias de solución más utilizadas en cada grupo disciplinar.

Tabla 7.

Ejemplo de matriz de doble entrada utilizada para el análisis de la información.

| Participante | Dificultades por tipo de evaluación | | | | | Estrategias de solución |
|----------------|-------------------------------------|------|-----|------|----|-------------------------|
| | Dx | Form | Sum | Auto | Co | |
| Participante 1 | | | | | | |
| Participante 2 | | | | | | |
| Participante n | | | | | | |

Nota: Elaboración propia. Ejemplo de matriz de doble entrada utilizada para el análisis de la información, de acuerdo con las experiencias referidas por los participantes. En cada fila se emplea la información obtenida de la entrevista con cada participante, dividida de acuerdo con la información correspondiente a cada categoría e indicador.

Para el primer objetivo de investigación se consideraron las dos primeras columnas, a las que se añadió la tercera, para la inclusión de información del segundo objetivo. En esta matriz, el vaciado de la información se realizó de acuerdo con la aportada por cada participante en diferentes momentos de la entrevista, seleccionando y refiriendo a la celdilla correspondiente los fragmentos concordantes. Ya con la información en las celdillas, el texto correspondiente a los problemas fue marcado de un color para cada argumento de

cada tema de los participantes, y con un color diferente el texto que planteaba las posibles estrategias para enfrentar esas dificultades.

Para la redacción de los hallazgos se utilizó la propuesta de asociación de datos similares, encontrada en la misma obra de Miles y Huberman (1994), ya que, de acuerdo estos autores “En todas las instancias, estamos tratando de entender un fenómeno de mejor manera al *agrupar* y después *conceptualizar* objetos que tienen características o patrones similares” [cursivas del texto original] (traducción propia de Miles y Huberman, 1994, p. 279). Utilizando esta técnica de análisis de datos, se obtuvo la información correspondiente a los temas más notorios referidos por los docentes respecto de las dificultades y estrategias para intentar solucionar dificultades que ellos encuentran en las prácticas de evaluación, y separándolos para cada uno de los objetivos de investigación del proyecto.

Capítulo 4. Resultados

En el presente capítulo se muestran los resultados del análisis de información, producto del proceso determinado en el capítulo anterior. Dado que el objetivo general de investigación incluye dos objetivos particulares, los resultados se organizan en apartados separados, concernientes a cada uno de los objetivos. Se añadió finalmente un tercer apartado, debido a la información que resultó importante al caracterizar diferencias entre grupos disciplinares, como planteado anteriormente.

Dificultades al evaluar, según el tipo de evaluación

La organización del presente apartado se realiza, como fue expuesto en el Capítulo 3, de acuerdo con la tipificación de los tipos de evaluación; se consideran primero los tipos de acuerdo con el momento de evaluación, correspondientes a evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, y las modalidades de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

En evaluación diagnóstica.

Todos los profesores señalan llevar a cabo este tipo de evaluaciones conforme lo estipulado por la SEP (2011), con el propósito de obtener información sobre el conocimiento de los estudiantes y plantear estrategias de enseñanza conforme a los resultados: de conformidad con ello; sin embargo, existen principalmente dos grupos de dificultades con las que se encuentran al implementar estas evaluaciones.

Actitud de los alumnos.

Los alumnos tienen conocimiento de que los resultados bajos en evaluaciones diagnósticas ocasionan también un decremento en el nivel del curso, e intencionalmente intentan obtener resultados más bajos: “Sucedo muy a menudo es que hacen referencia, quizá maliciosamente, de que no tienen conocimiento de muchas cosas que quizá tengan para intentar evitar el nivel, intentar bajar el nivel” (M1). Con ello, el profesor se ve en la necesidad de diseñar instrumentos de evaluación en los que pueda basarse para obtener un diagnóstico fiel y objetivo del nivel de competencias previamente desarrollado por sus estudiantes.

En ocasiones, el alumno puede evidenciar competencias menos desarrolladas de forma intencional o porque efectivamente no recuerda lo que se le pregunta:

“...primero es como tipo susto, porque no la quieren; pero algunos a veces se muestran totalmente en blanco... [¿Usted considera que realmente están en blanco?] No, lo que pasa es que ¡tienden a olvidar todo! [...] el hecho de que están en blanco no quiere decir que no sepan: ya cuando uno empieza es cuando ‘¡ah, sí, ya me acordé!’” (C7).

Obteniendo este tipo de comentarios cuando retoman lo revisado en la evaluación diagnóstica, los profesores relatan que es difícil elegir actividades que demuestren el desarrollo de competencias previas del joven o confiar en plenitud en estos resultados.

Acerca de cómo toman los alumnos este tipo de evaluaciones y cómo se comportan ante ello, parece constante una reacción entre los alumnos de CONALEP al saber de las evaluaciones diagnósticas:

“Porque a veces hay muchachos que llegan callados, no quieren hablar, no quieren participar [cuando se les evalúa al inicio]...” (C1).

Ello dificulta al profesor implementar las estrategias que tenía preparadas a manera de evaluación diagnóstica, además de que, dado que algunos alumnos son muy tímidos, los profesores consideran difícil insistirles demasiado sin hacerles sentir mal. Retomando con ello lo planteado por la OCDE (2009), y a varios años ya del surgimiento de la RIEMS (2008b), los profesores continúan reconstruyendo sus prácticas de enseñanza y de evaluación, intentando que concuerde con el enfoque constructivista de las competencias, e intentando además una coherencia entre lo establecido en el Modelo Educativo y lo que se aplica en el aula.

Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por Competencias.

Los profesores mencionan que, observando tanto los resultados de las evaluaciones diagnósticas como en el desempeño en el transcurso del semestre, muchos de los estudiantes que reciben de primer ingreso no parecen contar con formación previa satisfactoria, recibiendo alumnos con conocimientos mucho más bajos que lo esperable, dificultando al profesor enseñar los contenidos de los planes de estudio de las materias de CONALEP de la manera en que se estipula, y enfrentándose con ello a la necesidad de incrementar temas a las sesiones y teniendo que desarrollar y evaluar competencias que deberían haber estado presentes en los alumnos desde antes de entrar a bachillerato:

“Nuestro programa se basa en competencias que los alumnos se supone que ya tuvieron en primaria y secundaria, sin embargo, nos encontramos con que estos alumnos no tienen en lo más mínimo las competencias, no sé si es porque no se está trabajando o simplemente los sacan al vapor” (C6).

“No saben leer, no siguen instrucciones, no son críticos, no son analíticos, las rúbricas que tenemos nosotros a veces las tenemos que, por lo general, adaptar para que ellos entiendan...” (M4).

Estas dificultades parecen hacerse más notorias en las materias de español y matemáticas, pues prácticamente todos los profesores de dichas asignaturas mencionan que los alumnos de primeros semestres, al ingresar, no manejan contenidos básicos que deberían tener para llevar las clases de manera fluida. Estos resultados coinciden con lo que se redacta en el Informe Nacional 2015 del INEE (INEE, 2015b), dado que efectivamente una evaluación diagnóstica mal realizada puede colocar a los alumnos en problemas posteriores para poder seguir de manera efectiva el nivel con el que se imparten las clases.

El problema del bajo nivel de desempeño en los alumnos se presenta en planteles que están tanto dentro como fuera de la capital, y se adhiere un problema que refiere un profesor que, aunque labora fuera de la capital, es compartido por los maestros de CONALEP en general:

“Estos chicos vienen de comunidades rurales, vienen de telesecundarias, vienen de escuelas federales [...] y nosotros recibimos chicos sin bases... ortografía cero... no saben leer, no saben seguir instrucciones, no saben el uso de las letras, y todo esto que te estoy diciendo a nosotros como institución y como docentes nos lo miden a través de un EXANI, ¿no? o de un CENEVAL, o de un PLANEA, ¿cuando en nuestro programa ni siquiera nos...! [...] ¡Cuando eso se supone que lo vieron en secundaria, y no tienen ni idea, y aquí yo no lo vuelvo a ver con ellos!” (M4).

Esta situación pone de manifiesto el problema que representa para los docentes el recibir a estudiantes que no están acostumbrados a trabajar en un modelo por Competencias: es difícil retroceder en temas que debieron conocer los estudiantes desde tiempo antes a la vez que avanzan en lo establecido en los programas; con esto, se dificulta ajustar las evaluaciones a los tiempos y contenidos planeados, pero a su vez afectarían

fuertemente los resultados de las evaluaciones de los estudiantes si no se retoman estos temas.

De forma congruente con lo que plantea Álvarez (2008), respecto de la dificultad del tránsito a un nuevo modelo, y como se observa en el último comentario referido, al tema de las dificultades del nivel académico con el que ingresan los estudiantes se añade el referente de cómo los profesores tienen que seguir estrategias de evaluación en el modelo por Competencias, aunque no les parezca congruente con los modelos adoptados por las escuelas de las que los estudiantes provienen:

“...el contexto en el que nos encontramos: tenemos básicamente aquí en [el municipio] dos secundarias [...] no tienen el hábito de hacer tareas, de entregar trabajos, nada más te guías con una evaluación sumativa [examen], y llegan aquí y obviamente es el lado opuesto...” M5.

Los profesores mencionan muy constantemente que implementar el modelo por Competencias se dificulta debido a la falta de costumbre de los estudiantes a trabajar en este modelo, ya que muchos alumnos al entregar a destiempo o dejar de entregar evidencias de sus trabajos o proyectos, creen que no se verá reflejado en los resultados de las evaluaciones. Tras este planteamiento, es evidente la dificultad del profesor de cumplir con la propuesta de la evaluación continua desde el primer momento con los estudiantes (SEP, 2011), pues además es una situación que no termina con presentarles el modelo de evaluación a los mismos.

En evaluación formativa.

Cantidad de evidencias de evaluación solicitadas con base en el modelo.

La referencia más constante en este grupo es la implicación del tiempo que lleva a los docentes la aplicación de la evaluación formativa:

“La evaluación formativa para muchos es como... cansada, porque estamos haciendo un registro diario, que muchos luego no queremos hacer, y trabajamos de una manera muy subjetiva dando calificaciones que no corresponden, de acuerdo con el desempeño del alumno. Pues, para mí es cansado, porque tiene uno que estar registrando diario qué se hizo, qué se logró, y ahí vamos identificando si el alumno va avanzando, como te decía, o se estancó, o está retrocediendo” (C1).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Pons y Cabrera (2016) tienen razón al considerar que aún en la evaluación formativa el profesor se encuentra con problemas al evaluar de acuerdo con lo establecido en la RIEMS, dado que reunir las evidencias de todas las competencias que los profesores evalúan en sus estudiantes requiere mucho tiempo de los profesores, además de un gran esfuerzo para organizarse, el cual pudieran dedicar a seguir con el desarrollo de las competencias y no a juntar las evidencias de su evaluación de desempeño.

A lo anterior se le añade el factor de grupos numerosos de hasta 50 alumnos: es una gran cantidad de evidencias de logro, incluso si únicamente se requiriera una evidencia por cada competencia desarrollada, por medio de cada una de las actividades registradas para evaluación:

“...diario tengo que estar evaluando a los muchachos: todos los días se les evalúa en una actividad, en otra actividad, en los procesos que los llevan a lograr un proyecto, o analizar un caso... entonces diario tienes que estar observando, diario hacer anotaciones... y sí son evaluaciones continuas [...] obviamente es más trabajo para el maestro...” (M4).

Así, y como expone Perrenoud (2006) acerca de la dificultad de evidenciar cada competencia de manera detallada, los maestros consideran que el tiempo es un factor clave bajo el que tienen que moverse, y les es difícil llevar una evaluación formativa con tantos estudiantes y de la manera en que se considera en el modelo por Competencias.

Disposición del alumno para su adaptación a un modelo que desconoce.

Aunque Abella, Pérez y Hortigüela (2015) parecen acertar al hablar de la objetividad que puede otorgar la evaluación formativa, en algunos casos la opinión de los profesores parece diferir de lo redactado por los autores al respecto de la disposición de los alumnos a este tipo de evaluaciones, ya que requieren mediar entre las competencias que el estudiante puede evidenciar en una evaluación y las que registra en la plataforma, tomando en cuenta que algunos alumnos sí han desarrollado las competencias, pero por alguna razón no las evidencian justo al momento de la evaluación, ya sea por un error ocasionado por un malentendido en la actividad o por dar por hecho que ya lo han demostrado antes.

El primer problema, en el que se agrupan muchos de los comentarios, es el de la costumbre del alumno a trabajar con modelo de enseñanza-aprendizaje centrado mayormente en la memorización que en la realización de proyectos:

“Entonces, sí te enfrentas ya cuando es nuevo ingreso a problemas con ellos, porque no entienden, o no saben llevar o evaluar trabajos, porque no están acostumbrados a trabajar este modelo, entonces ellos esperan que uno les dé todo, y entreguen una hoja y así, ¿no? Entonces: creo que el mayor reto es ese” (M8).

Este tipo de comentarios es complementado con otros que expresan que incluso a estudiantes que ya llevan tiempo en bachillerato les es complicado comprender cómo se evalúa en el modelo por Competencias; se dificulta a los profesores implementar evaluaciones continuas dado que los estudiantes no siguen un ritmo de trabajo estable en el que se puedan evaluar las competencias que desarrollan.

Obaya y Ponce (2010) redactaban acerca de las múltiples conveniencias y el gusto de los alumnos por la evaluación formativa, pero pareciera que lo que gusta a los alumnos de este tipo de evaluación es poder cometer errores sin que esto se vea reflejado en calificaciones. La actitud que toman los jóvenes con la evaluación formativa, como una falta de compromiso al participar en clase o ante las tareas de evaluación que se les deja, es otro factor notorio en este tipo de evaluaciones:

“...no los dejo que se lo lleven porque no lo van a hacer, ¡si se los dejo de tarea no lo hacen!” (M3).

En este aspecto es difícil para los profesores evaluar competencias completas con únicamente el trabajo que los alumnos puedan desarrollar dentro del salón de clase y específicamente en el tiempo de la misma, pero de no hacerlo así parece que algunos se enfrentan a no recibir los trabajos y la consecuente necesidad de registrarlos así en las evaluaciones. Es interesante que esto contrasta con lo expuesto por Valverde, Revuelta y Fernández (2012), quienes plantean la evaluación formativa como fuente de motivación para los estudiantes, sin embargo, parece que no se está dando el caso, ya sea porque no se lleva de manera adecuada o por las mismas aspiraciones de los alumnos.

Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para la evaluación.

Los maestros pueden coincidir con las estrategias de evaluación que plantean las guías, que están basadas en los Programas, y pueden intentar implementarlo de la mejor manera, pero el tiempo en muchas de las ocasiones no les permite realizarlas de la manera en que se indica:

“Vienen guías pedagógicas, sugieren todo esto, pero a veces los tiempos... suspensión de esto, tal grupo va a salir allá, éste aquí [...] uno tiene que estar también mediando: que a veces hacer autoevaluaciones, a veces hacer una coevaluación, o uno la tiene que omitir, porque tiene que ver el siguiente tema...” (C7).

Y aunque es algo que se ven en necesidad de implementar en el momento para poder cumplir con los tiempos obligatorios establecidos en las condiciones que se les dejan, optar por omitir algunas evaluaciones no es la mejor opción, dado que posteriormente encuentran difícil evidenciar las competencias desarrolladas acumulativamente.

Pimienta (2008) tiene razón al aseverar que no ha sido planteada de suficiente la forma de evaluar a los estudiantes en el Modelo por Competencias, y el planteamiento de Tobón (2010) es corroborado al ser notorio que no existe una metodología de evaluación que oriente de forma eficiente a los profesores, pues así como algunos de ellos implementan evaluaciones que no son congruentes al modelo por Competencias, como aquellas que reiteradamente se enfocan en la memorización de términos, hay otros que intentan evaluar fielmente bajo lo establecido en el mismo, pero se encuentran con la dificultad de que las estrategias o las herramientas no se encuentran totalmente diseñadas en las propuestas de los programas de las materias:

“La evaluación de competencias está bien, pero a veces el maestro tiene que estar más metido, y tener las herramientas, como rúbricas... El detalle es que a veces hay que diseñarlas, porque a veces no están todas...” (C7).

Ante estas situaciones los maestros tienen dificultades en dos sentidos: el diseño de herramientas de evaluación puede no coincidir con lo establecido en la plataforma, como se comentaba anteriormente, o les es difícil encontrar el tiempo a destinar para su elaboración e implementación.

La DGB (SEP, s.f.) ya había dado cuenta de múltiples dificultades tanto con los alumnos como con la carencia de infraestructura y mobiliario necesario para las prácticas de enseñanza y evaluación, y los profesores participantes relatan que se encuentran con condiciones que no les permiten llevar sesiones plenamente dedicadas al desarrollo y evaluación de prácticas donde sus alumnos puedan demostrar su nivel de aprendizaje, ya que tienen que resolver dichas ausencias durante la clase:

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

“...estamos terminando el semestre, ¡y todavía en las aulas de acá tenía dos alumnos sin silla: una sesión de dos horas! Entonces, van al otro lado: estaban todas ocupadas; van a otro lado, uno se sienta en mi silla, pero no tiene para apoyarse [...] a veces por muchas ganas que traigan ellos, ¡eso desmotiva! Los desmotiva a ellos y nos desmotiva a nosotros, porque a lo mejor en realidad [en lugar] de estar usando la capacidad, o las estrategias, o buscando maneras de aprender, estamos enfocándonos en otra cosa...” (C5).

El argumento anterior es acerca de las sillas, pero los profesores hablan de mobiliario en las aulas que debería estar presente y en muchas de las ocasiones no está, como escritorios y mesas de trabajo, dificultando así el desarrollo y evaluación de actividades y proyectos que les permitan evaluar sumativa y formativamente las competencias de sus alumnos.

Lo expresado por Martínez (2013) se confirma, ya que para la obtención de resultados convenientes juega papel crucial, además de la comprometida participación de todos los actores, la presencia de condiciones en las que cada una de las escuelas se desempeña y alberga a sus estudiantes. La dificultad en este sentido no sólo es la falta de materiales específicos para algunas materias: algunos profesores profundizan en la falta de salones o en las malas condiciones que los actuales tienen, como vidrios rotos o mala iluminación, y hacen referencia también a la falta de materiales que les permitan desarrollar una sesión de manera óptima incluso cuando se consideran dentro de los programas que los maestros deben seguir:

“¡Que nos dotaran de equipo! Si ve, ¡no tenemos! Equipo visual, equipo de... Tenemos una sola sala: Aula Tipo, se llama. [Ahí] No tenemos ahorita bocinas [...] No podemos ni planear presentarles películas, ni podemos meternos a internet con el proyector, ¡ni nada! ¡Y todo eso es una herramienta fundamental!” (M3).

Al tener que enfrentarse con esas condiciones, los profesores encuentran difícil primero la labor de enseñar a sus alumnos lo programado, y posteriormente exigir a sus alumnos por medio de las evaluaciones que demuestren las competencias que debieron desarrollar si no tienen las condiciones mínimas necesarias. Dadas estas dificultades, sería importante recordar lo expuesto por la COPEEMS (s.f.) y dotar al docente de estrategias de evaluación que consideren varios componentes a la vez, pero de manera simplificada.

En evaluación sumativa.

Necesidad de uso de pruebas escritas para evaluar.

En el trabajo en el aula bajo el modelo por Competencias, lo deseable sería que los profesores utilizaran evaluaciones tanto formativas como sumativas; sin embargo, los directivos de los CONALEP insisten a los docentes en que eviten realizar evaluaciones sumativas por medio de pruebas escritas, y que sean sustituidas por estrategias de evaluación más elaboradas, como lo son los proyectos, o rúbricas con base en portafolios de evidencias y proyectos individuales y en equipo. Esta situación puede ser planteada para evitar aquello que el CINDA (2008) plantea como un uso desmedido de estos instrumentos, e intentan evitar que con el uso de los mismos los profesores vuelvan a centrarse únicamente en el uso de estos instrumentos para evaluar durante el curso. Sin embargo, para algunos profesores esto es una medida impuesta innecesariamente por el Colegio, en la que además se refleja algo de injusticia debido a que no todos los profesores cumplen con esta medida:

“...considero que sí hacen falta las evaluaciones... ¡bueno! Que aquí por lo menos el sistema que sí considere evaluaciones con exámenes [...] estamos viendo que hay maestros de los otros planteles que aplican esta evaluación ¡hasta con un 50%! ¿Y por qué a nosotros no nos lo permiten?” (M6).

Tal vez sería conveniente retomar el planteamiento de Álvarez (2001) de no desechar el uso de pruebas escritas, sino de regular con escrutinio su uso para que sea una herramienta que permita medir aquello que le es posible, cuidando siempre de no utilizarlo para intentar evidenciar componentes de las competencias que no pueden ser medidos por este medio. Esto implica desigualdad de oportunidades para los profesores incluso en el mismo CONALEP, ya que únicamente un par de planteles han permitido el uso de pruebas escritas donde se hace uso más de la memorización al evaluar que otras estrategias más elaboradas, las cuales en muchas ocasiones resultan ser difíciles de elaborar para los profesores.

Ante ello, los profesores implementan en contadas ocasiones este tipo de técnicas de evaluación, con lo que se generan además algunos conflictos con los alumnos. Uno de ellos es que, ante la falta de costumbre de la exposición a este tipo de evaluaciones, los estudiantes no reaccionan de manera adecuada en algunas ocasiones:

“...se sorprenden y de repente sí se ponen medio rejejos, ¿no? de ‘¿por qué esto va a valer tanto? ¿Dónde quedan las tareas? ¿Dónde quedan los trabajos? ¿Nada más va a evaluar el proyecto? ¿Cómo le hacemos para tener puntos extra?’ Y sí tienes que explicarles que esto es lo que vale, pero tareas, trabajos, actitud también es un porcentaje de la calificación” (M8).

Cuando este tipo de situaciones suceden, como el comentario describe, el profesor se enfrenta a la necesidad de explicar al alumno nuevamente los componentes de las evaluaciones, y cómo éstas se llevan a cabo.

Como se expresa en el segundo capítulo, Martínez (2012; 2013), Rosales (2014) y Drew & Bell (2016), quizá de la misma manera que otros autores, coinciden en lo expuesto en la RIEMS (2008b) acerca del uso de la evaluación sumativa como complemento de la evaluación formativa; sin embargo, dados los hallazgos que aquí se reportan, parece que a algunos profesores se les dificulta identificar o diseñar instrumentos diferentes a las pruebas escritas.

Por otro lado, aunque las evaluaciones son constantes y el registro de las competencias se realiza continuamente, algunos alumnos reaccionan de manera diferente cuando se les plantea un examen:

“A veces unos son muy nerviosos y se bloquean; entonces a veces los exámenes [pruebas escritas] no me mencionan mucho” (C1).

Por la cantidad de ocasiones en las que este tipo de problemas son mencionados por los maestros parece que es una situación común entre los alumnos, y ello también conlleva para el profesor la necesidad de estar explicando que, aunque el instrumento es un examen, es únicamente una parte de las evaluaciones que se realizan para registrar su proceso de desarrollo de competencias. Aunque en este sentido Rosales (2014) parece tener razón, al proponer la evaluación sumativa como fuente de evidencias sustentables del desarrollo de competencias, hace falta también entender de qué manera puede ser realizada para resolver estas complicaciones.

Flexibilidad en registros de resultados y evidencias de evaluación.

Otro de las implicaciones es la que refiere también a la cantidad de alumnos que conforman cada grupo:

“Es mucho trabajo, porque a veces ya son las tres o cuatro de la mañana y estoy terminando de revisar un solo grupo [...] pero sólo así puedo dar resultados reales [...] A veces he querido yo agarrar como un parámetro: ‘a ver, si me entregan esto con esto...’ y trato dos tres primeros trabajos y luego digo ‘no’, y no me funciona” (C2).

Así, poder evaluar y registrar todos los componentes de las competencias en la evaluación sumativa es difícil para el docente, considerando que se conjuntan para ello algunos temas ya tratados: el tiempo que le requiere, la cantidad de alumnos a considerar y la multiplicidad de factores asociados a la calificación de ellos, como las condiciones particulares de cada uno.

En el Acuerdo Secretarial 488 (SEP, 2009c) se establece que la evaluación sumativa permite las certificaciones pertinentes a nivel bachillerato, que corroboren el desarrollo de las competencias de los alumnos, pero con problemáticas como las referidas anteriormente, algunos profesores indican que es difícil llevar una evaluación sumativa de manera objetiva sabiendo las complicaciones de algunos estudiantes:

“...como docente no puedes meter emociones, ¿no? Y también es difícil [...] Porque si alguien te cae bien, si alguien es muy trabajador, y de repente ya no [lo demuestra], o si alguien tiene un problema familiar... entonces, en esa parte sí tienes que ser como muy objetivo y muy justo [al evaluar], y siento que eso es un reto, y es un reto personal, también...” (M4).

Respecto a su convencimiento acerca del Modelo, algunos maestros comentan que trabajar bajo este enfoque puede ser poco benéfico para los estudiantes en sentido de formarlos responsables, ya que los directores de algunos planteles exigen que se les otorgue a los estudiantes la posibilidad de entregar trabajos a destiempo sin que ello tenga consecuencias verdaderas en su formación:

“Nos enseñaron a estar midiendo los niveles de cada alumno por competencias... para mí no representa mucho del aprendizaje del joven, porque tú puedes llevar tus calificaciones normales, pero: que al muchacho le faltaron cierto trabajo, pero te lo pueden entregar directamente... y ya tú debes subir la calificación, y yo digo ¡le dan la oportunidad! En un trabajo no te van a esperar ‘A ver, remédialo y ya te podemos calificar...’ ¡No es así!” (C3).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Esto implica para el profesor tener que adentrarse en las mismas dificultades de las que se trata en el apartado anterior: tomar del tiempo de clases y evaluaciones para dedicarlo a intentar concientizar a los alumnos acerca de temas de esfuerzo y responsabilidad, temas que no le corresponden de manera directa, y dificultar el seguimiento de los temas con el tiempo que le queda. Y si el docente no lo realizara así, le conllevaría la necesidad de discernimiento entre no aceptar los trabajos que se entregan a destiempo y hacer caso omiso a la flexibilidad del modelo por Competencias, o aceptar el trabajo y acostumbrar a los estudiantes a pensar que no hay repercusiones negativas por entregarlo a destiempo, situación contraria a prepararlos para el ámbito laboral.

Este tipo de problemas ya los preveía Villardón (2006) cuando exponía que la evaluación requiere ser dinámica, constante, dado que los profesores además se ven en la necesidad de elegir entre beneficiar a los alumnos con evaluaciones que sean sencillas, o evaluarlos de manera correcta para poder colaborar efectivamente en su formación:

“...en la industria nos están midiendo cómo vienen los alumnos, cómo salen, entonces en ese momento ya no es ‘cómo vienen los niños de la primaria, de la secundaria’, o sea, ¡son los del CONALEP!” (C6).

Parece que es justo a ello a lo que se referían Díaz (2006), Lozano (2012) y Silva (2015) cuando hablaban de la compatibilidad escuela-trabajo que busca el bachillerato y que suele verse de manera demasiado simplificada. Si bien no todos los docentes lo plantean como una dificultad, ya que hay quienes tienen bien definido el nivel de rigidez o permisividad con la que evaluará a sus alumnos, para algunos es difícil elegir entre ambas opciones, sabiendo que cualquiera de las dos puede traer consecuencias para los alumnos, ya sea como una mala formación en los casos de laxitud al evaluarlos, o hasta de reprobación en casos de rigidez en las evaluaciones.

Otros profesores detallan acerca de la inflexibilidad existente cuando la plataforma considera únicamente el registro de lo que en sí misma establece, y nada más:

“También yo estoy en desacuerdo en esto: aquí tenemos tres conceptos de evaluación, una I [insuficiente], una S [suficiente] y una E [excelente]. No hay más. Entonces, no da margen a nada. ¡Entonces aquí estamos cerrados! [...] No puedo hacer muchos ajustes porque nomás tenemos esos tres conceptos de evaluación. No manejamos ni 5, ni 6 ni 7 ni 8 ni 9 ni 10 [...] Voy a evaluar a un muchacho que me

cumple con todos los trabajos, y que, bueno, a lo mejor no tiene una habilidad suficiente para hacerlo, me cumple y le voy a dar una E...” (M2).

En comentarios relacionados los profesores expresan que es difícil registrar los componentes con únicamente tres rubros, dado que el rubro menor representa un nivel muy bajo, el siguiente nivel está muy alejado, y a su vez está demasiado cerca del último, lo que lleva al docente a situaciones en que necesita elegir entre si otorgar un Insuficiente, que es demasiado bajo para el desarrollo de las competencias del alumno, la Excelencia, aun cuando la competencia del alumno no se evidencie así, o la Suficiencia, a pesar de que el alumno haya hecho un mejor trabajo que ello pero no haya llegado a la Excelencia. Tal vez el reto principal para los profesores en ese sentido sea precisamente lograr el uso deseable de las evaluaciones que exponen Drew y Bell (2016), al poder utilizar prácticamente cualquier estrategia y actividad como una evidencia de evaluación sumativa.

En autoevaluación.

Objetividad en la percepción del alumno.

Aunque los programas de las materias en CONALEP y el sistema en el que registran los docentes los resultados de sus evaluaciones consideran el uso de la autoevaluación del alumno en varios momentos e incluso se le otorga un porcentaje para la calificación numérica generada posteriormente, lo predominante es la creencia de que este tipo de evaluación es demasiado subjetiva:

“Pues la [auto]evaluación también me parece muy subjetiva, porque el alumno se va a poner 10: él no se va a poner un seis. Tendría que ser muy honesto, ¿verdad? y conocer los parámetros con los cuales se le está evaluando para poder, este... lograr una autoevaluación muy objetiva” (C1).

Los profesores encuentran complicada la promoción de este tipo de evaluación ante esta posible subjetividad, y se les dificulta diseñar estrategias para que los jóvenes se evalúen a sí mismos de manera objetiva, u optan dejar de considerar los resultados que en estas autoevaluaciones se plasman.

Pero hay un problema más que se presenta debido a la subjetividad de estas evaluaciones, ya que los alumnos más preparados parecen evaluarse a sí mismos mucho más bajos y los alumnos menos preparados lo hacen al contrario:

“Los que a veces van bajos, ¡muy propios, dicen Excelente! [...] y hay quienes a veces son muy buenos trabajando, siempre [de manera] excelente, ¡y se ponían suficiente! O a veces '90, maestra'...” (M6).

Dadas estos usos inadecuados de la autoevaluación, a los profesores se les dificulta decidir entre omitir la autoevaluación en sus grupos, utilizarla a pesar de los resultados subjetivos con los que se encuentran, o utilizarla, pero sin reportar directamente los resultados que los mismos alumnos generan. Valverde, Revuelta y Fernández (2012) exponían que la evaluación puede ser fuente de motivación para el propio alumno; en los hallazgos representados aquí pudiera haberse esperado confirmar dicha afirmación por medio de la autoevaluación, de la que los estudiantes pueden hacer uso precisamente como el medio de mejora que proponen estos autores; no obstante, los hallazgos representan más el deseo de beneficiarse el mismo estudiante que la autocrítica correcta para poder mejorar su desempeño.

Una dificultad más surge con este problema cuando los profesores se ven en la necesidad de hacer conciencia junto con los alumnos acerca de cómo los resultados de sus autoevaluaciones no coinciden con sus niveles de desempeño mostrados durante clase:

“Porque a veces por ejemplo digo ‘a ver tu trabajo... ¿qué calificación crees que tú te mereces?’ Y ya empiezan a ver: ‘No, pues un diez’, ‘¿seguro?’ (C2).

Se hubiera esperado coincidiera con el planteamiento inicial de Álvarez (2001), respecto de la posibilidad de mejora para los estudiantes; la realidad se torna parcial en este sentido, pues los resultados aquí demuestran que, si bien una parte del alumnado puede tomarlo como fuente y pretexto para mejorar, otros tantos prefieren evaluar su propio desempeño como satisfactorio y renunciar a las posibilidades de desarrollo que puede tener la autocrítica. El problema es que, ante esta invitación a reflexionar, muchos de los alumnos se muestran reacios o comienzan a justificar el resultado que expresaron en la autoevaluación.

En coevaluación.

Intención de los alumnos al evaluar a sus pares.

Para este tipo de evaluación existen dos malos usos muy comunes que los estudiantes intentan aplicar en repetidas ocasiones: aquel en el que pretenden verse

beneficiados cuando sus compañeros los evalúan, y aquel en el que intentan afectar a los compañeros con los que tienen mala relación.

En el primer caso, la referencia es clara acerca de las implicaciones que el uso de la coevaluación tiene, afirmando que existe “Un uso no ético del sistema de evaluación, al alterar ellos mismos los resultados...” (M1), o comentarios que le complementan:

“Siento yo que no sería funcional para mí, ni real, de atenerme a una evaluación entre compañeros, por la etapa en la que están, de desarrollo...” (C2).

“Los muchachos se evalúan entre ellos conforme les cae bien o les cae mal el compañero...” (C1).

Con múltiples evidencias similares, los profesores evidencian que en la coevaluación existe un uso poco ético igual o mayor a la que existe en la autoevaluación, por lo que les es difícil considerar el uso de esta evaluación, ya sea por la dificultad que les representa tomar en cuenta evaluaciones subjetivas de los alumnos, o por el uso inadecuado que los alumnos dan al tratar de afectar a los compañeros con los que tienen una mala relación:

“Pero luego ahí se da el contexto de que me cae mal, pues le pongo mal... entre los chamacos no hay mucha responsabilidad de hacerlo, se van por las tendencias del cotorreo [...] yo la veo negativa, ahí...” (M2).

En este tipo de ocasiones es difícil para el profesor orientar a los alumnos a realizar una evaluación más objetiva, apegada a lo que el mismo profesor pretende que se evalúe. Sin importar que los profesores utilicen herramientas como listas de cotejo o las listas de chequeo, parece dificultárseles encontrar las condiciones para que se cumpla la segunda característica que Tobón (2013) propone en la coevaluación, ya que los estudiantes no parecen haber desarrollado una conciencia plena de la importancia que tienen sus comentarios.

Aunque los profesores intentan hacer uso de herramientas para contrarrestar esta subjetividad en la coevaluación, mayormente el uso de rúbricas para que se orienten al evaluarse entre compañeros, pero prevalecen algunos casos en los que esto no es suficiente:

“...somos muy duros para juzgar; entonces, de repente, cuando al chico le toca evaluar al compañero, sí es así como bien estricto...” (M4).

Aunado a la dificultad que plantea el uso de los instrumentos que los programas plantean al no ser suficientes, se agrega la complicación que surge al intentar comparar entre los trabajos sin herir susceptibilidades de los alumnos, siendo conscientes de que cada equipo y sus integrantes se manejan de manera distinta al trabajar.

Opinión de directivos respecto de su uso.

En ocasiones en que los profesores han implementado actividades que permitan a los estudiantes evaluar el trabajo que ellos mismos y sus compañeros han realizado, algunos directivos han reaccionado con la descalificación de la actividad, e incluso requerido a los maestros que se deje de realizar:

“Yo lo intenté implementar, y tuve al director en mi grupo reclamándome el hecho [...] Se estaban evaluando ellos mismos, y por ahí no sé cómo se percató el director y vino, pues, digamos, molesto, a reclamarme el hecho de por qué no revisaba yo: sí le hice la referencia de que, pues me estaban exigiendo en el curso que él me había inscrito, y pues no lo entendió, la verdad” (M1).

Debido a situaciones como ésta, para los profesores se incrementa la dificultad de evaluar las competencias de sus alumnos debido a la posible prohibición de estrategias diferentes a las establecidas en planes y programas y al desconocimiento de algunos directivos.

En heteroevaluación.

Consideración del contexto.

Los profesores saben que la evaluación de sus alumnos por parte de otros profesores es algo deseable ya que una visión diferente a la del propio docente, enfrascado en sus propias clases y en lo cotidiano de sus propios métodos de evaluación, puede otorgar a docente y alumnos la posibilidad de observar una evaluación realizada desde otro ángulo.

Sin embargo, por otro lado, cuando se trata de evaluaciones que realiza alguien más y que pretenden dar evidencia del nivel de logro de sus estudiantes, ya no es algo que el profesor considere viable:

“No, eso sí no. Porque ninguna sería objetiva: yo conozco a mis estudiantes, sé de lo que son capaces a través del trabajo que hemos hecho durante el semestre, y vendría gente ajena, aunque sea de la misma institución, pero no tendrían [...] no tendrían la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

forma de evaluarlos, para una evaluación de solamente conocimientos, no nos da el resultado real para la educación...” (M3).

Debido a esto es que los profesores encuentran difícil pedir o aceptar a alguien más que evalúe a su grupo, ya que requieren que sea bajo aspectos muy específicos y en ambientes muy controlados para que no se vea afectada la percepción del desempeño de los alumnos, como cuando en una práctica que se lleva en dos materias en conjunto cada profesor se enfoca en evaluar la parte correspondiente a su materia, o cuando en una actividad como una feria creada por los estudiantes se le pide a un profesor que sea juez evaluador pero únicamente de aspectos estéticos o de organización. Existe concordancia con lo expuesto por López y Tinajero (2009), dado que muchos profesores ven la imposición de la RIEMS como un tropiezo, que no permite demostrar buenos resultados a los alumnos.

Finalmente, además de la renuencia a que alguien más evalúe a sus alumnos por las razones descritas, es notorio que existe un rechazo casi total de los profesores al uso que se da a los resultados de la heteroevaluación en un tema específico: las pruebas a gran escala.

La mayoría de los participantes mencionan un problema en común, que es la falta de costumbre de sus alumnos a contestar este tipo de pruebas:

“Vienen en sexto semestre, y les aplican esa prueba, ya que van más de dos años que no hacen examen: ¡chin! Hasta para rellenar los óvalos batallan, así como que ‘¡ay, no me vaya a confundir!’: No tienen esa práctica, la pierden, por el trabajo en competencias” (M5).

En este aspecto, los profesores encuentran difícil otorgarles prácticas como estas a los estudiantes para que estén preparados para los momentos en que son evaluados de esta manera, ya que el mismo CONALEP intenta que no se utilicen este tipo de herramientas.

Aunado a lo anterior, a los profesores les parece que este tipo de pruebas muestran deficiencias que deberían tomarse en cuenta:

“¿ENLACE y todas esas? ¿PLANEA? Yo creo que miden... los conocimientos que tenga el muchacho. No me parece muy objetiva, porque como no forma parte de una evaluación, el muchacho a veces no es consciente de... es más, no le importa, si sale bien o si sale mal, es en parte cansado, porque son muchas horas, y a veces hasta

antipedagógico, ¿verdad? porque el muchacho tiene que estar por muy largo tiempo contestando un examen” (C1).

Como se muestra, para los profesores es difícil creer en los resultados de estas evaluaciones como objetivos, como representativos del nivel de adquisición de competencias de los alumnos, pero sí parece molestarles que posteriormente sea basándose en estos resultados que posteriormente se hagan las comparaciones entre bachilleratos y subsistemas.

La dificultad para los profesores, de manera general en este tema, es lograr que tanto evaluaciones realizadas por ellos mismos como las que realizan otros compañeros y otras instancias, cuenten con lo que el CINDA (2008) proponía: hacer uso de métodos de evaluación diversos, que sean referenciados a criterios y que sean mesurables, sin perder de vista que el trabajo que se lleva dentro del aula puede ser realizado sin cargarse a estos métodos.

Formación en temas de evaluación.

Respecto a las condiciones en las que laboran, los profesores mencionan continuamente tres temas que se reflejan en los resultados de la evaluación de competencias con las que cuentan sus alumnos: la inconformidad por las condiciones económicas en las que laboran, la falta de compromiso de los directivos al no ser partícipes de la formación en el modelo de enseñanza y evaluación por competencias, y la ausencia de oportunidades de formación que les permitan ampliar su conocimiento de estrategias de evaluación oportunas.

Algunos profesores hablan acerca de cómo inicialmente se veían más involucrados en el desarrollo de instrumentos y estrategias para evaluar a sus alumnos, con la esperanza de que ello colaborara a lograr las mejoras en sus condiciones laborales que les fueron prometidas, como sueldos y prestaciones, sobre todo con la supuesta homologación de salarios que pretendía la RIEMS, pero ha pasado el tiempo y no ven el resultado de estas promesas:

“Yo creo que, con todas estas situaciones que se han presentado en la docencia, ha habido una gran desmotivación para los que somos maestros...” (M4).

Debido a esto han tenido necesidad de laborar en otros bachilleratos y subsistemas, además del CONALEP, para complementar el ingreso o buscando mejores condiciones

laborales, lo que les ha reducido el tiempo que pueden dedicar a las actividades antes mencionadas de creación de instrumentos y planeación de estrategias de evaluación, de manera similar a lo planteado por Obaya y Ponce (2010), al referirse a las preocupaciones del docente por evaluar y retroalimentar de mejor manera a sus estudiantes.

Respecto de las oportunidades de capacitación, el CONALEP oferta de manera constante opciones de cursos para que los docentes asistan y se capaciten en el modelo por Competencias y desarrollen mejor y más fácilmente estrategias de enseñanza y evaluación para sus estudiantes. Cada plantel, además, elige cuáles son los cursos que puede ofertar y cuáles considerar como parte de la capacitación de los docentes. A pesar de lo expuesto por Lozano (2012) respecto de la falta de tiempo de los docentes para capacitarse y actualizarse, se encontró un constante deseo de los profesores por realizarlo; sin embargo, los maestros comentan que la oferta es variada, y mucho se ha enfocado a evaluación, aunque también hay quienes han trabajado por varios años en el CONALEP y dicen que aún les falta formarse más en el aspecto de evaluación:

“Ahí es donde yo siento que es... ahora sí que mi debilidad [...] en lo que es evaluación se me hace un poquito que estoy muy bajita...” (C2).

Estas dudas, como plantea Lozano (2012), existen tanto en profesores de reciente ingreso a la labor como docentes, tanto como aquellos que tienen más años en servicio, y parece que para algunos maestros es difícil elegir cuál es el curso que más le conviene, y en muchas de las ocasiones terminan tomando cursos que además abandonan pronto debido a que no es lo que esperaban, perdiendo con ello algunas oportunidades que pudieron aprovechar mejor.

Lozano (2012) consideraba difícil la incorporación del docente a capacitaciones y certificaciones; de alguna manera, el CONALEP ha logrado superar ese obstáculo cuando otorga la oportunidad de formación y actualización docente económicamente patrocinada por el mismo Colegio, de manera semestral.

Es de resaltar que prácticamente todos los profesores hicieron referencia, de uno u otro modo, a la gran importancia que tiene para ellos el haber tomado cursos respecto de estrategias de evaluación en competencias o la importancia de haberlos tomado con anterioridad, así como participar en las sesiones en las que pueden intercambiar ideas de

cómo evaluar, principalmente con aquellos que imparten la misma materia o que corresponden al mismo grupo disciplinar.

Finalmente: aunque para la redacción de los resultados se haya optado por la agrupación de unidades de análisis según similitudes, es importante resaltar que los conglomerados de estas unidades representan únicamente los temas, y que las dificultades a las que se enfrentan los profesores al evaluar las competencias de sus alumnos suelen presentarse en conjunto, varias a la vez o una después de la otra. Esta consideración permite notar que, aunque algunas dificultades pudieran verse fáciles de sortear para ciertos profesores, la presencia de múltiples dificultades puede presentar un reto mayor para otros cuantos.

Con el objetivo de representar de manera visual los grupos de dificultades ya referidos y en los que se profundizó, se muestra en la Figura 3 un esquema representativo de lo expuesto para el primer objetivo, referente a las dificultades, tanto con su acomodo respecto de los tipos de evaluación como de las principales agrupaciones de dificultades que se contienen en cada uno de ellos.

Figura 4. Agrupaciones y subagrupaciones de unidades de observación para Objetivo 1.

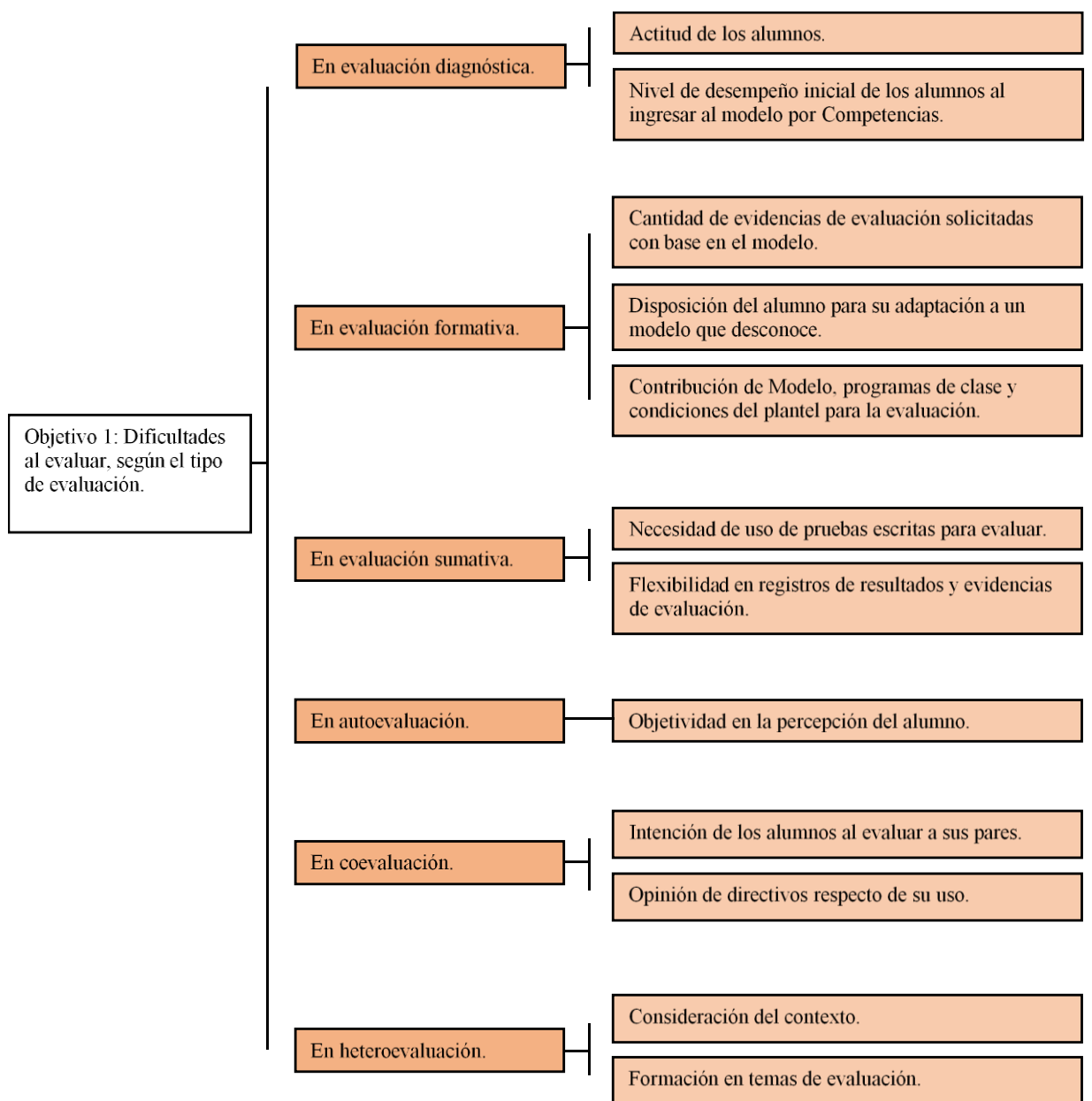


Figura 4. Agrupaciones de unidades de análisis correspondientes al Objetivo 1, Determinar las dificultades que suele enfrentar el docente al evaluar los aprendizajes en escuelas de nivel medio superior de formación profesional técnica en el modelo por Competencias, según los tipos de evaluación, utilizando la técnica de agrupación de datos afines. Elaboración propia.

Estrategias de solución que el docente emplea ante las dificultades

De acuerdo con el segundo objetivo planteado para el presente documento, se recabó información acerca de la manera en la que los participantes intentan atender a las dificultades que se encuentran al evaluar las competencias de sus alumnos. Aunque en muchas ocasiones las estrategias quedaron implícitas en el planteamiento de las dificultades, dado que deben ser resueltas para continuar con las evaluaciones posteriores; a continuación, se muestran algunas estrategias específicas de acuerdo con la información otorgada.

Para representar la información en el objetivo, se enlistarán las estrategias encontradas de acuerdo con las agrupaciones realizadas por similitud. De manera posterior, se representarán aquellas que tienen presencia por la tipificación de evaluaciones.

Sensibilización y explicación continua a los alumnos sobre la evaluación en el Modelo.

Los profesores se esfuerzan porque prevalezca en las aulas un ambiente propicio para la evaluación como el que propone la ANUIES, donde los alumnos se sepan en posibilidad de demostrar su desempeño; no obstante, muchos alumnos suelen mostrar dificultad para entender la forma en la que se evalúa en bachillerato, posiblemente porque en algunas de las escuelas de las que provienen no evalúan de manera acorde al modelo por Competencias. Estas dificultades se muestran mayormente en alumnos de nuevo ingreso; sin embargo, existen alumnos en cualquiera de los semestres, incluso en los últimos, que expresan dudas o quejas respecto de qué se evalúa y de qué manera.

Esta estrategia ha permitido a los profesores tranquilizar a los estudiantes que desconocen la evaluación continua que se lleva en el modelo por Competencias en las aulas de CONALEP, y poder evaluar de manera más fluida y efectiva las competencias de éstos durante todo el periodo de clases (C8).

Además, mediante esta estrategia ha resultado notorio que muchos estudiantes que se mostraban bajos en las evaluaciones pero que sí tienen la capacidad y posibilidad de demostrar de mejor manera las competencias, han reaccionado de manera positiva a esta interacción profesor-alumno cuando se les pregunta qué está sucediendo (C3) o se tiene un acercamiento a ellos mostrando interés y a manera de reforzamientos a los buenos resultados de los estudiantes (M4).

El problema de la subjetividad y los usos incorrectos que hacen los alumnos de las autoevaluaciones y las coevaluaciones también se ve reducido mediante esta estrategia, explicando de qué manera se utilizan estas evaluaciones (C8) y motivando a los alumnos a realizarlo de la forma adecuada (C2). Los diarios de clase y las listas de cotejo son algunas de las herramientas que los profesores utilizan para intentar reducir esta subjetividad, de manera que el alumno tenga certeza de aquello que se está autoevaluando: los instrumentos no resuelven por sí mismos la dificultad, pero sirven como herramienta para hacerlo.

Formación de grupos de trabajo para evaluación.

Los profesores se encuentran en repetidas ocasiones con alumnos que se muestran temerosos de participar de manera individual o que al realizar un trabajo de esa manera tienen muchas dudas de manera constante.

Los profesores intentan diversificar sus estrategias para evaluar de la mejor manera que pueden, como lo propone EduTrends (2015): suelen formar parejas para dotar de confianza a los alumnos, que practiquen, avancen y puedan ser evaluados posteriormente tanto en equipos como de manera individual (C7), además de poner algunos monitores para que apoyen orientando a sus compañeros para que realicen las prácticas que serán evaluadas (M6).

Como conveniencia colateral, la implementación de esta estrategia permite a los profesores la implementación de más actividades constantemente, debido a que el número de evidencias que debe evaluar es menor, aun cuando los grupos sean numerosos (C2). Con este objetivo, las rúbricas de evaluación entregadas o expuestas a los alumnos, así como el uso de portafolios de evidencias, permiten a los profesores la evaluación de algunos de estos trabajos en grupo.

Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación.

Baralo (1997) parece haber tenido razón al redactar la notoria importancia que tiene el diseño de instrumentos atractivos para los estudiantes, que les permitan adquirir competencias y evidenciarlas, dado que los profesores parecen buscar realizarlo con los medios de los que pueden hacer uso. Aunque los profesores tienen diseñado en el programa de cada materia toda una guía con actividades de enseñanza y evaluación de competencias, muchos de ellos se han encontrado con dificultades al implementarlas debido a múltiples razones, como el nivel de conocimiento previo de los alumnos, o la disposición que

muestra la plataforma en la que se registran los resultados de las evaluaciones, que no permite cambios a lo que en ella se establece.

Algunas actividades en las guías pedagógicas son demasiado sencillas y requieren modificarse, pero esto ya lo consideran algunos directores y les conceden el permiso para hacerlo (C1), a otras actividades únicamente se les añaden más objetivos para evaluar más detalladamente (C7), y otras requieren una modificación más a detalle, en algunos casos a nivel de quedar de manera similar al modelo anterior a la RIEMS (M1).

Esta estrategia permite enfrentar la falta de equipo (M2) o de infraestructura (C5; M7) y herramienta (M7), falta de servicios, como internet, para llevar a cabo prácticas y evaluaciones (C8), todo esto principalmente por medio de modificar algunos objetivos a evaluar o registrar los resultados en lugar de las competencias propuestas.

Las rúbricas de evaluación han servido a algunos profesores para la implementación de proyectos distintos a los considerados dentro de los programas de las materias, ya que los alumnos están conscientes de lo que se evaluará y se centran en la tarea a realizar.

Es curioso observar que de esta manera los profesores intentan cumplir con lo indicado por la SEP (2008b) y recomendado por algunos autores (Díaz, 2013; Bustamante, 2014; INEE, 2014) respecto del uso de estrategias diversas de evaluación conjugadas con todos los momentos de enseñanza en el aula; el esfuerzo por solucionarlo se está dando, aunque no muestre los mejores resultados a ojos de los que evalúan estos resultados.

Diseño e implementación de proyectos.

Los profesores eligen realizar una conjunción de actividades de evaluación por medio de la realización de un proyecto más completo, que les permita no sólo evaluar lo que las actividades que son requeridas, sino incluir algunas otras que los profesores consideran importantes y realizarlo de forma contextualizada, considerando las necesidades que puede tener cada grupo y el contexto del que provienen los alumnos.

Aunque en el estudio llevado a cabo por la DGB (s.f.) se planteaba la renuencia de los jóvenes a la participación en proyectos, así como las condiciones poco propicias para realizarlos, se ha encontrado que los docentes realizan un esfuerzo notorio por desarrollar algunos que sean de interés para los jóvenes o que correspondan con las condiciones del plantel y sus estudiantes.

Algunos profesores implementan pequeños proyectos al inicio del semestre, como evaluación diagnóstica, que les permita evaluar más componentes, y que puedan después retomar para proyectos más grandes durante el semestre (M4). Durante el semestre, además, la innovación de estos proyectos permite sustituir un conjunto de las evaluaciones propuestas en los programas de las materias, considerando con ello además una posibilidad para evaluación formativa continua (M4).

La mayor parte de los profesores parece utilizar una guía de evaluación de proyectos, y que además les dan a conocer a los alumnos al inicio del mismo; cumple parcialmente la función de lista de cotejo, indicando cuáles detalles deben estar presentes en el producto final, y parcialmente de rúbrica, indicando porcentualmente el grado que afectaría la ausencia o realización imprecisa de cada uno.

Algunos proyectos, además, son realizados de manera más elaborada, considerando contenidos transversales entre varias o todas las materias que esté llevando un grupo en ese semestre, y hasta la participación de diferentes grupos en el mismo proyecto, como la formación de una feria con los alumnos del mismo plantel, donde todos los últimos semestres participan con un stand y todos los profesores participan evaluando algo dentro de la organización y realización de dichos puestos (M4).

Capacitación constante.

Los hallazgos reportados por Hernández y Andrade (2010) son acertados, considerando que muchos docentes no se encuentran formados para aplicar el modelo por competencias: Los profesores se han dado cuenta de que ellos mismos o algunos de sus compañeros requieren capacitaciones respecto a cómo realizar una mejor evaluación.

Debido a ello, muchos han dado importancia a buscar estas capacitaciones en las oportunidades que les dan de formación continua, pero además algunos aprovechan reuniones de Academia, donde asisten profesores que dan la misma materia o materias muy similares, para intercambiar experiencias al evaluar competencias (C6; C2).

López y Tinajero (2009) parecen haber acertado al afirmar que la falta de información oportuna y de capacitación en el Modelo por Competencias impide a los docentes orientar sus clases en el correspondiente enfoque; sin embargo, como puede verse en los resultados, los mismos profesores han sido capaces de vislumbrar esta situación, y han tomado acciones para intentar remediarlo.

A manera de síntesis, la Tabla 8 representa la descripción y ejemplificación de las formas en las que las estrategias descritas en este apartado son utilizadas por los docentes para enfrentar las dificultades con las que se encuentran al momento de evaluar. Las cinco estrategias propuestas en este documento y mencionadas en ella se consideran tras el análisis de las evidencias y la verificación de características similares en la forma en que los docentes buscan la solución a las dificultades. Dichas estrategias pueden variar un poco dependiendo de las características de cada dificultad, en cada materia, y por cada profesor, pero considerando las acciones del docente se insertan en estos cinco grupos.

Tabla 8.

Descripción de estrategias utilizadas para solución de dificultades.

| | |
|--|--|
| Sensibilización y explicación continua a los alumnos sobre la evaluación en el Modelo. | Los profesores explican frecuentemente a los alumnos la manera en que se evalúan las competencias bajo el modelo correspondiente, insistiendo en la importancia que tiene cada actividad que se realiza durante el curso. Mediante esta estrategia los profesores pretenden motivar e incentivar la participación y el trabajo constante del alumno y sortear así los problemas que representa el evaluar el nivel de adquisición de competencias cuando el alumno desconoce qué se evalúa comúnmente. |
| Formación de grupos de trabajo para evaluación. | Formación de parejas o equipos de trabajo con los alumnos y la asignación en algunos casos de alumnos guía con el fin de proporcionar confianza a alumnos que temen equivocarse al participar o trabajar de manera individual. Suele intentar solucionar a la falta de participación de algunos alumnos en actividades de evaluación de manera individual, además de permitir al docente evaluar a más alumnos mediante un solo instrumento, resolviendo problemas de falta de tiempo para registrar resultados. |
| Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación. | Adecuación a las propuestas contenidas en los programas de materias o la creación total de instrumentos para evaluar las competencias de los alumnos, simplificando el vocabulario utilizado para que todos los alumnos entiendan las instrucciones, creando rúbricas que permiten evaluar más evidencias de manera más rápida. |
| Diseño e implementación de proyectos. | Planeación e implementación de proyectos diferentes a los propuestos en los programas de las materias, solucionando la ausencia de elementos en esas propuestas, como de infraestructura, materiales o eventos como ferias. |
| Capacitación constante. | Elección por parte del docente de cursos de capacitación relacionados con la evaluación de competencias, así como participación en grupos colegiados. |

Nota: Estrategias implementadas por los profesores para enfrentar las dificultades que encuentran al momento de la evaluación. Elaboración propia.

Comparación de experiencias en la evaluación de competencias considerando las áreas de conocimiento a las que se adscriben las materias

Dada la inclusión de participantes que representen la realidad indagada que permita una comprensión del fenómeno a investigar, como expuesto por Creswell (2002), y como se planteó en capítulos anteriores, la información obtenida otorgó la oportunidad del planteamiento de algunas diferencias entre grupos de profesores. Se plasman a continuación las coincidencias de las experiencias proporcionadas por los profesores, divididas en los cuatro grupos disciplinares de las competencias básicas: Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales, y Comunicación.

Para su representación, se retoman las dificultades al evaluar competencias expresadas en los subgrupos del apartado correspondiente, pero caracterizando en esta ocasión las principales dificultades presentes en cada grupo disciplinar.

Matemáticas.

Los profesores considerados en este grupo imparten clases de matemáticas, álgebra y cálculo diferencial e integral; los temas que retoman y por los que han tenido dificultades para evaluar las competencias de sus alumnos giran primordialmente en torno a los dos temas que en seguida se plantean.

La dificultad que más mencionan los profesores de matemáticas es la relacionada con la necesidad de uso de pruebas escritas para evaluar:

“Considero que para nosotros conocer como docentes de matemáticas qué tanto nivel tiene el muchacho, o el alumno, ¡es con un examen!” (M6).

“...es bien difícil hacer que un alumno por medio de una actividad logre demostrar que sabe ecuaciones de segundo grado! ¡o que domina el cálculo diferencial, o el cálculo integral! ¡Es bien difícil por medio de actividades! ¡Tiene que presentar una evaluación escrita!...” (C7).

Los profesores plantean que es difícil evaluar cuánto han avanzado los estudiantes en los contenidos de matemáticas al restringir el uso de estos instrumentos, o al no contarlos dentro de los porcentajes de calificación. Consideran que es mucho el tiempo que se dedica a la planeación de proyectos y tareas más elaboradas que una prueba escrita, además de que no en todos los casos sería la mejor manera. Por parte de los directivos del CONALEP se indica constantemente a los profesores que eviten el uso de estas estrategias

de evaluación de manera sumativa, ya que no evidencian la adquisición de competencias por parte de los estudiantes y no concuerda con el Modelo en el que se trabaja, y cuando se utiliza como una estrategia formativa, sin registrar calificación, el alumno suele mostrar un menor esfuerzo sabiendo que el resultado no contará para su calificación.

El segundo tema se dedica a la dificultad al evaluar los contenidos esperables a desarrollar durante clase según el programa de la materia, principalmente debido a que muchos estudiantes van demasiado atrasados, siendo esto ocasionado en muchas de las ocasiones por el Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por Competencias, ya que muchos alumnos se encuentran muy por debajo de lo esperado:

“...ya a nivel preparatoria no es comenzar nosotros con operaciones básicas, ¡y hay alumnos que ni siquiera las dominan! Ni siquiera las saben [...] Ponemos una simple división, y obviamente que lo deben hacer con el proceso, ¡y no lo saben!” (M6).

Ciencias experimentales.

En este concepto se consideran tanto a profesores de física, química y aquellos que imparten algún taller dentro de los planteles, como electricidad y mecánica. Los profesores de estas asignaturas mencionan reiteradamente una dificultad, ocasionada por la Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para la evaluación.

Los argumentos se encuentran enmarcados en múltiples componentes de esta dificultad. Uno de ellos es el que los programas de las materias y las evaluaciones que ahí se contienen requieren de espacios de trabajo específicos para llevarse a cabo, como los laboratorios de física y química, o la falta de equipo y materiales que les permitan llevar a cabo de manera correcta la evaluación de las competencias que se les pide evidenciar:

“¡Sí, requerimos taller! Entonces a los alumnos ‘tráiganse su material, su herramienta, y vamos aquí afuerita’”. (M7).

“Nosotros que somos prácticos y que el programa nos manda “el alumno debería hacer esto, esto y esto...” ¿y si no tenemos el equipo? O sea: evaluamos, pero tenemos que modificar el objetivo...” (M2).

De manera común, los profesores de estas materias refieren constantemente que, si las prácticas no se pueden realizar en los talleres correspondientes ni con los materiales adecuados, tampoco se puede lograr una evaluación correcta. Algunos de estos profesores

consideran que sería más sencillo resolver cómo evaluar a sus alumnos en otras materias, pero que en las suyas es un problema de difícil solución ya que el contenido se vacía de lleno en la implementación de la práctica y en la recreación de la misma al momento de evaluar, o que la evaluación está dada de acuerdo con lo esperable: que los talleres estén presentes y que se tengan los instrumentos necesarios.

La falta de actualización de los programas de cursos y la nula flexibilidad de registrar como resultados de evaluación componentes distintos a los que la plataforma sugiere ocasionan que los profesores de esta área de conocimiento modifiquen la lista de temas que habrán de revisar durante clases, los objetivos de las evaluaciones y las mismas estrategias de evaluación propuestas, ya que han encontrado que de esta manera las evaluaciones pueden ser llevadas a cabo con formas similares (M1; C7).

Humanidades y Ciencias Sociales.

Este grupo considera a profesores de materias similares a Sociología, Filosofía, Historia, Derecho, Ética, Lógica, etc. Las materias en CONALEP tienen nombres distintos a éstos, pero consideran su equivalente en contenidos teóricos y en competencias a desarrollar.

Aunque los argumentos que se otorgan como característicos de dificultades para evaluar en esta área de conocimientos radican primordialmente en una dificultad, las particularidades son notorias: la Actitud de los alumnos al ser evaluados en esta área, debido a que muchos de ellos dan importancia a las evaluaciones de las otras áreas de conocimiento y menos a ésta; tanto en las evaluaciones de proyectos, o instrumentos de evaluación más rápidos, así como en la realización de tareas extraclase también considerables para sus resultados de evaluación, muchos alumnos parecen mostrar renuencia a la realización y participación en las actividades dentro y fuera del aula:

“...al ser materias de corte más humanista, no le dan como tanta importancia. Prefieren irse a lo mejor a matemáticas, o estudiar sus cosas de física, a darle importancia a las materias humanistas” (M9).

“no los dejo que se lo lleven porque no lo van a hacer, ¡si se los dejo de tarea no lo hacen!” (M3).

“...al ser materias en las que tienen que convivir y se tienen que elaborar escenarios de la vida real adaptados al salón de clases, muchas veces los alumnos, aparte del

interés que tienen ahí, lo toman como a manera de juegos, o de dinámicas así de ‘ah, pues vamos a distraernos aquí, a ver qué sale en la clase... ésta es como una materia de relleno y vamos a divertirnos’, sin ver como la visión que va más allá a futuro de que estás poniendo en práctica lo que haces afuera en la realidad, entonces eso también limita un poco el qué puedes evaluar y las opciones que tienes para hacerlo.” (C9).

A diferencia de las materias de otras áreas, en Humanidades y Ciencias Sociales los profesores se enfrentan a alumnos que demuestran su desinterés por la materia y que dejan de asistir, participar o entregar trabajos, posiblemente a que suelen pensar que será más fácil recuperarse en materias de este tipo que en las demás.

Comunicación.

Los profesores de este campo disciplinar incluyen a aquellos que imparten clases como Expresión Oral y Escrita, Literatura, Inglés e Informática. En este sentido, existen dos grupos constantes de argumentos: los relacionados con Informática, y aquellos de Expresión Oral y Escrita.

Los profesores de la materia de Informática, llamada *Procesamiento de Información por Medios Digitales* en los programas de estudio del CONALEP, se muestran en su totalidad disconformes por la dificultad debido a la Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para la evaluación, y esto debido a que en muchas de las ocasiones no cuentan con laboratorios con computadoras suficientes o servicio de internet:

“...si es de Informática, pues los medios necesarios para evaluar: que todos tuvieran el acceso a la computadora, que los equipos estuvieran funcionando al 100, y que si ya falló un equipo, pues ahora ¿cómo le hago, si son contados?”. (C8)

Aunque la dificultad se comparte con los de la segunda área de conocimientos, los tipos de laboratorios son distintos, y su deficiencia implica una dificultad grande para los profesores al intentar evaluar el nivel de desempeño de los alumnos bajo el modelo por Competencias cuando no tienen cómo realizarlo.

Además, hay otra dificultad constante referida principalmente por los maestros cuyas materias se enfocan a la lectura y a la escritura:

“Hay chavos que en la vida [no] habían leído un libro completo [...] si todos fomentamos la lectura, si todos revisamos un trabajo que entreguen con las

características que se tienen que entregar, es de responsabilidad dividida, no nada más de unos u otros” (C6).

En estas materias, a los profesores se les dificulta nivelar a los alumnos cuando vienen algunos con un nivel tan bajo de competencias al respecto. Este Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por Competencias complica a los profesores poder evaluar los contenidos correspondientes porque además ni siquiera están acostumbrados a desarrollar un hábito de lectura constante, que al parecer es el único medio por el cual se puede enfrentar este problema.

Tabla 9.

Dificultades de acuerdo al grupo disciplinar de cada materia.

| Grupo disciplinar: | Dificultades por grupo disciplinar: | Estrategia para enfrentar las dificultades por grupo disciplinar: |
|---------------------------------|---|---|
| Matemáticas | <ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de uso de pruebas escritas para evaluar. • Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por Competencias. | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación. • Formación de grupos de trabajo para evaluación. |
| Ciencias experimentales | <ul style="list-style-type: none"> • Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para la evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación. |
| Humanidades y Ciencias Sociales | <ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilización y explicación continua a los alumnos sobre la evaluación en el Modelo. |
| Comunicación | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de desempeño inicial de los alumnos al ingresar al modelo por Competencias. • Contribución de Modelo, programas de clase y condiciones del plantel para la evaluación. | <ul style="list-style-type: none"> • Formación de grupos de trabajo para evaluación. • Adaptación y diseño innovador de instrumentos para evaluación. |

Nota: Listado de las principales dificultades que se presentan al evaluar competencias en los grupos disciplinares básicos, referidas por los profesores que imparten cursos de esas áreas. Elaboración propia.

Aunque de manera específica las dificultades que los participantes refieren son muchas más que las aquí plasmadas, la Tabla 10 representa las dificultades más comunes por área disciplinar en bachillerato y las estrategias que los docentes suelen utilizar para intentar subsanar los problemas que estas dificultades les representan.

Algunas dificultades, y sus correspondientes estrategias, son compartidas por dos o más grupos disciplinares, sin embargo, existen particularidades en cada uno de los grupos disciplinares que muestran que se requiere poner atención a necesidades que corresponden a cada cual: aunque las dificultades sean similares, la forma en la que se aplica cada estrategia para su solución necesita observarse y abordarse desde puntos diferentes.



Capítulo 5. Conclusiones y recomendaciones

En el presente capítulo se retoman los objetivos de investigación en los que se enmarca el documento para plantear en conjunto la respuesta a las preguntas de investigación correspondientes. Dado que el objetivo general de investigación se enmarcó en dos objetivos específicos, y durante el análisis de los resultados surgió un tema complementario, se plantean las siguientes conclusiones en el mismo orden que dichos temas fueron presentados en capítulos anteriores.

Respecto al primer objetivo, que refiere a la indagación de dificultades para la evaluación de las competencias de los alumnos en bachillerato, es de hacer notar que las condiciones de muchas aulas y laboratorios en los planteles imposibilitan la realización de actividades por medio de las cuales el profesor pueda evaluar los niveles de adquisición y desarrollo de competencias de sus alumnos; además, faltan materiales e instrumentos necesarios para realizar estas mismas prácticas y que van desde instrumentos y servicios tecnológicos (computadoras, internet, bocinas, proyectores, etc.) hasta materiales y herramientas para uso en materias como física, química y mecánica. Estas condiciones consideran mayor importancia debido a que los profesores tienen la obligación de evaluar competencias en circunstancias específicas en las que se representa la necesidad de tener cubiertos estos aspectos.

Aún si los profesores realizan su mejor esfuerzo para evaluar a sus alumnos en las condiciones recién descritas de los planteles, las dificultades parecen multiplicarse si se relacionan estas condiciones con dos elementos más. El primero surge de la gran cantidad de alumnos con las que se cuenta en cada grupo, ya que el docente está prácticamente obligado a tener evidencia de la evaluación de cada una nivel de desarrollo de competencias que registra para cada alumno: existe un gran número de competencias durante cada curso, y aunque se implementen actividades para evaluar varias de ellas por medio de una sola estrategia, con grupos mayores a 50 alumnos los profesores requieren grandes cantidades de tiempo para evaluar y registrar los niveles de logro demostrados.

El segundo elemento se relaciona con la actitud de los estudiantes, comenzando con la relación entre el planteamiento constructivista vertido en la RIEMS (SEP, 2008b) y su consideración del alumno como aquel comprometido con su proceso de aprendizaje que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

busca las oportunidades para formarse mejor y dispuesto a los comentarios que se le hacen para mejorar el nivel y la calidad de su educación, dado que en el plano pragmático los profesores de los planteles del CONALEP lidian con muchos alumnos que incluso limitan las posibilidades de que esto suceda, no sólo durante los momentos de enseñanza sino en las correspondientes evaluaciones; algunos alumnos intentan beneficiarse en calificaciones por medio de engaños al profesor respecto de la percepción de su propio trabajo, otros esperan ser evaluados sólo en tres actividades durante el semestre, argumentando que nunca habían trabajado en un modelo por competencias y no saben cómo se evalúa, y algunos más incluso pretenden perjudicar las calificaciones de algunos compañeros por medio de coevaluaciones arbitrariamente negativas.

Tanto el bajo nivel de conocimiento con el que ingresan algunos estudiantes a los bachilleratos del CONALEP como la baja motivación para estudiar que demuestran tantos otros son también elementos que dificultan la práctica de evaluación conforme el proceso educativo avanza. Los profesores que intentan regularizar a estos estudiantes se enfrentan al poco tiempo con la necesidad de evaluar las competencias que la plataforma exige para su materia, con lo que pudiesen requerir evaluaciones ficticias para no verse afectados, o enseñar y evaluar apresuradamente los contenidos, si acaso es posible hacerlo sin decrementar la calidad; en cambio, si el profesor elige ignorar este bajo nivel de desempeño de los alumnos de nuevo ingreso, pronto podrá toparse con un alto número de estudiantes en riesgo de reprobación, y con la necesidad de decidir entre elevar deliberadamente las calificaciones de sus estudiantes o contribuir a la desmotivación de algunos estudiantes al reprobar su materia. En este sentido, la motivación del estudiante puede ser relacionada con las decisiones del docente, sin embargo, parece ser más común que la falta de motivación del estudiante provenga de cuestiones familiares o personales, fuera de la escuela, pero también permanece la tarea al docente de elegir entre ayudar en las evaluaciones o no.

Es prudente agregar además que, tanto las indicaciones del personal administrativo de algunos planteles, como los formatos y plataforma en la que los profesores deben registrar los resultados de evaluaciones de competencias de sus alumnos en ocasiones son faltos de flexibilidad; por parte del personal administrativo parece existir presión para que los docentes utilicen ciertas estrategias de evaluación y omitan el uso de algunas otras, aunque esto se contraponga a lo que el docente requiere evaluar; los registros en la

plataforma también parecen carecer de flexibilidad. Cabe preguntarse si con una plataforma que considere más niveles para cada competencia los profesores verían más sencilla la captura de resultados o si se sentirían abrumados con tantas opciones para cada competencia.

Finalmente, e introduciendo a su vez el objetivo que considera las estrategias que los profesores implementan para remediar las dificultades anteriores, se encuentra el tema correspondiente a la formación docente. Todos los profesores consideran necesario actualizarse y una buena oportunidad la que el CONALEP les otorga al facilitarles cursos referentes a estrategias de enseñanza y evaluación en el enfoque por competencias; sin embargo, sería prudente revisar las posibilidades que estos cursos otorgan, ya que los participantes suelen ser compañeros docentes que dan clases distintas, y con los que en ocasiones es difícil compartir estrategias que pudieran ser útiles para evaluar en la misma materia. De ser posible, sería pertinente otorgar oportunidades a los profesores de asistir a cursos donde se dedique más la formación a profesores que imparten materias similares, y que permitan enriquecer así el abanico de estrategias que sus participantes pueden utilizar para evaluar a los estudiantes del CONALEP.

Y aunque los antecedentes de bajo nivel educativo que presentan muchos alumnos al momento de ingresar a bachillerato y la falta de motivación de los alumnos para esforzarse en las evaluaciones, suelen tener su génesis fuera del alcance de las acciones de los profesores del CONALEP, es notorio que en el discurso de prácticamente todo profesor se exponen razones para estar al tanto de lo que permea del ánimo de los estudiantes durante las clases, de alentarlos a esforzarse y continuar, y que estas breves intervenciones de los profesores han servido a cada uno en muchas ocasiones para obtener el compromiso de los alumnos, notándolo en mejores resultados en las evaluaciones que se realizan. El CONALEP, y tal vez en general el subsistema profesional técnico, parece tener una cantidad grande de alumnos que quieren esforzarse en sus estudios a pesar de la presión de sus padres por que renuncien a la tarea y se dediquen ya a comenzar a trabajar: escuchar a estos alumnos, a decir de los profesores, parece marcar una gran diferencia.

Respecto de lo numerosos que son los grupos de estudiantes, y de las dificultades que ello conlleva para el profesor al evaluarles, parece notarse en los docentes un esfuerzo genuino por variar las actividades de evaluación y diseñarlas de forma que sirvan tanto de

evidencia de logro como de estrategia de motivación para los alumnos. En consideración a ello, los profesores parecen esforzarse en merecer una oportunidad de credibilidad respecto de la evaluación de formas distintas a las que se imponen en algunas instituciones: el uso de observación de demostraciones, o de instrumentos como los exámenes escritos, que incluso son recomendados en los documentos ya revisados (SEP, 2008b; SEP, 2009b, EduTrends, 2015; COPEEMS, s.f.).

Como se explicaba al inicio del capítulo, parece prudente hacer algunas acotaciones al tema emergente en los resultados, que plantea las similitudes de los retos en relación con el grupo disciplinario en el que cada materia se inscribe.

En este sentido, respecto del área de Matemáticas, es importante considerar que el bajo nivel con el que los estudiantes ingresan al nivel bachillerato suele tener repercusiones durante los seis semestres que se requieren cursar, dado que por más esfuerzo que hacen los profesores por poner al alumno al corriente no suele solucionarse por completo y a tiempo para tomar los objetivos completos de enseñanza de cada curso; además, aunque se implementen múltiples estrategias para intentar esta nivelación por parte de profesores, administrativos y hasta compañeros alumnos, los resultados no siempre son óptimos: los profesores muestran compromiso, pero parece necesario considerar el nivel con el que ingresan los alumnos antes de realizar juicios acerca del nivel final que se obtiene en los planteles del CONALEP.

El uso de pruebas escritas para las materias de Física y Matemáticas es necesario: Aunque algunos profesores pudieran intentar hacer uso inconvenientemente constante de estos instrumentos de evaluación, parecen ser más los profesores que intentar utilizarlas esporádicamente y de manera congruente a lo que expone el CD del SNB (2009b). La recomendación sería levantar el veto que se tiene sobre las mismas y únicamente exhortar a un uso correcto, en momentos bien determinados y para fines bien establecidos.

Los profesores de Comunicación, tanto en las materias correspondientes a Español y Lengua extranjera, coinciden con los elementos planteados inicialmente por los profesores de Matemáticas, pues aunque los estudiantes participan continuamente en actividades que les permiten desarrollar habilidades de lecto-escritura y comprensión de textos durante todo el tiempo de permanencia en el CONALEP, el bajo nivel de habilidades con el que ingresan los alumnos a este subsistema frena algunos resultados posteriores. Las consideraciones son

similares: dados los resultados en pruebas a gran escala puede verse el trabajo que se realiza para la formación de los estudiantes en estos bachilleratos, pero los bajos niveles de logro deberían considerarse en relación con aquellos con los que se recibe al alumnado.

Para los profesores del área de Humanidades existe un solo problema constante y común que suele afectarlos: los estudiantes consideran estas materias como menos importantes y suelen ser menos cuidadosos para presentar sus evaluaciones. La mayoría de los profesores necesita diseñar estrategias diversas para evaluar, siempre intentando que sean atractivas para los estudiantes aun cuando esto conlleva más tiempo que aquel necesario. Sería importante verificar si aquello que mencionaron unos cuantos docentes aplica para la mayoría de los casos, respecto de si esta visión se transfiere desde los mismos administrativos de los planteles, quienes en muchas ocasiones piden a los profesores colaboración para modificar evaluaciones de manera que apoyen también a otras materias.

Finalmente, los profesores de Ciencias experimentales muestran su mejor actitud y en muchas ocasiones notable creatividad para resolver la problemática, pero las condiciones de los planteles, de las aulas y laboratorios, y la ausencia de los materiales mínimos requeridos para que cada alumno pueda realizar las prácticas necesarias para la evidencia de su adquisición de competencias, en conjunto, logran reducir las posibilidades de una evaluación de competencias bien realizada. Es un problema de difícil solución, sobre todo considerando la multitud de niveles a los que este problema atañe; en ese sentido, y a la vez que se actúa para intentar resolverlo, es conveniente considerar las mayores facilidades existentes en cada plantel para que los profesores puedan modificar las propuestas de evaluación de manera que mejor corresponda.

Los hallazgos aquí presentados describen aquellos retos que los profesores encuentran al evaluar las competencias de sus estudiantes; desde la concepción de las problemáticas que aquejan al docente en el diseño y la implementación de las evaluaciones que realiza a sus estudiantes, considerando la amplia gama de posibilidades que ello conlleva, hasta la necesidad que se plantea de seguirse formando dado que aún tiene dudas de cómo realizar estas evaluaciones dentro de un enfoque por competencias. No obstante, lo que le compone como reto es que los profesores no suelen frenarse por la dificultad, sino que enfrentan la necesidad de elaborar estrategias que puedan brindarles la oportunidad de evaluar lo que se requiere.

Estos hallazgos se pueden retomar para propuestas en relación a cómo se evalúa y juzga el trabajo que se realiza en los planteles del CONALEP, y más específicamente los referentes a evaluaciones a gran escala: el papel que el alumno toma en su formación y para sus propias evaluaciones parece tener un peso explicativo significativo, dado por sus prácticas y motivaciones actuales pero también delimitado por sus experiencias durante sus años en instituciones de educación formal, y donde las condiciones de los planteles y la participación de actores distintos al propio docente o el alumno también necesitan ser consideradas.

Cabe destacar en este mismo sentido lo que el Mtro. Felipe Martínez Rizo comentaba en entrevista el 6 de noviembre de 2017 para el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE, 2017a), al decir que de manera general las evaluaciones no se han utilizado de manera correcta para orientar la toma de decisiones en cuestión de política educativa para impulsar la mejora, aún a pesar de los esfuerzos honestos que se han hecho al respecto por parte de las Organismos correspondientes. Pablo Gentilli también tomaba el tema en una ponencia magistral el 21 de noviembre para el mismo Consejo (COMIE, 2017b), al decir que los resultados de las evaluaciones a gran escala suelen ser tomados por las instituciones como argumento para penalizar a los docentes y como base para tomar decisiones importantes que no son congruentes con los objetivos de dichas pruebas.

Este par de referencias destaca debido a la correspondencia que se tiene con los resultados aquí mostrados, ya que pareciera que los planteles de CONALEP, y más claramente sus profesores y estudiantes, han sido castigados con los juicios realizados en medios masivos de comunicación acerca de los resultados en este tipo de evaluaciones, o de correspondencias entre estos resultados y la calidad de trabajo que se realiza por cada uno de los actores en educación en esta institución, sin considerar las características específicas de sus planteles.

Lo que se pretende no es justificar los resultados de las evaluaciones de los alumnos, ni suprimir la responsabilidad que el profesor tiene ante esos resultados, ni mucho menos desviar la mirada de las competencias no desarrolladas por los alumnos del subsistema Profesional-técnico; se pretende más bien ampliar el horizonte de posibilidades para analizar estos resultados, estas prácticas y esta demostración de competencias. Se

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pretende también otorgar elementos que conformen parte del análisis de la problemática que este subsistema enfrenta, y basarse en ello para la propuesta de estrategias que puedan otorgar soluciones congruentes desde una visión más amplia de cada problema.

Por lo menos en la capital del estado de Aguascalientes, donde se llevó a cabo el estudio, los resultados de las evaluaciones a gran escala que se han realizado a los alumnos han mostrado resultados favorables; la observación de la práctica de los profesores de estas asignaturas pudiera permitir al CONALEP otorgar a su vez recomendaciones a los profesores de otros municipios y otros Estados que no han corrido con esta suerte. Sería conveniente también replantear las necesidades de formación de los docentes y las características que deben tener los cursos, considerando cada uno de los grupos disciplinares básicos que pueden permitir a los docentes comprender mejor y compartir con los compañeros las estrategias que mejor les han dado resultados al evaluar a sus alumnos.

Esta recomendación es a la vez trasladable a instancias gubernamentales como el Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública y toda aquella relacionado con la políticas educativas en México: los actores educativos en sus distintos puestos y niveles siguen manifestando dudas acerca de las estrategias de evaluación adecuada, pues les es necesario considerar tanto la necesidad de las evidencias que se les requieren como la congruencia con el enfoque constructivista que plantea la RIEMS (SEP, 2008b). En este sentido, se resalta la conveniencia de que sean instancias oficiales clave en el actuar del docente, como la SEP o el INEE, divulguen estrategias plausibles de evaluación que permitan al docente sentirse seguro al aplicarlas, sabiendo que con ellas puede cumplir con lo establecido como obligatorio a evaluar pero que a la vez son aplicables a las situaciones que se viven en específico dentro de las aulas.

En función de lo anterior, y retomando nuevamente la entrevista realizada a Martínez (COMIE, 2017a) en el momento que plantea que el papel del INEE no sólo es la evaluación directa del mismo Instituto a los alumnos, sino también la regulación que diferentes Instituciones, Organismos y actores en educación realizan a los estudiantes, se considera prudente el análisis de posibilidades que pudieran permitirle a este Organismo la divulgación, sea de manera directa o por medio de capacitadores o directivos de planteles, de un modelo de evaluación más claro que permita a los profesores de bachillerato realizar evaluaciones efectivas, que comprendan los tres elementos de las competencias, que

consideren los cuatro pilares educativos, y que se fundamenten en la importancia de la heterogeneidad de las evaluaciones y en la visión integral de las mismas.

La investigación realizada y el correspondiente análisis de sus resultados pueden originar algunas preguntas posteriores, susceptibles a ser investigadas en futuras áreas de investigación.

Uno de estos cuestionamientos es el que va en función de cuáles son las prácticas de enseñanza y evaluación dentro del aula que han orientado a los alumnos a obtener los resultados correspondientes: toda vez que se considere la diferencia entre estas prácticas por planteles, pudiera generarse una idea de cuáles prácticas, siempre que estén apegadas al Modelo por Competencias que se pretende seguir, pueden ser útiles para dar mejores resultados tanto en formación como en demostración de resultados en evaluaciones a gran escala.

A su vez, y al centrarse en las características de los estudiantes que ingresan a las aulas de instituciones como el CONALEP, sería importante considerar cuáles elementos de motivación (sea interna o externa) provocan una mejor reacción de los estudiantes ante la participación en cada uno de los tipos de evaluación, de manera que esto pudiera relacionarse también con algunos resultados obtenidos en evaluaciones externas.

Finalmente, y considerando tanto las expresiones de los profesores respecto de las experiencias particulares en las que se encuentran algunos de los planteles del CONALEP así como las condiciones económicas y de ubicación geográfica en las que estos se insertan, parece un momento pertinente para la exploración a profundidad de las consecuencias que estas condiciones pudieren traer en ámbitos de enseñanza y aprendizaje, así como en resultados de evaluaciones externas, dadas las posibles condiciones de segregación y discriminación dentro del contexto social en el que se ubican muchos de los planteles del Colegio.

Referencias

- Abella, V; Pérez, Á. y Hortigüela, D. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1) 35-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55133776003>
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Ediciones Morata.
- Álvarez, J. (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en competencias*, en “Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?” Gimeno (coord.). Madrid: Ediciones Morata.
- Amengual, G. (2007). El concepto de experiencia: de Kant a Hegel. *Tópicos*, (15), 1-20. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2007000100001&lng=es&tlng=es.
- ANUIES (2014). *Memoria. Reflexión y análisis sobre el presente y el futuro de la Educación Media Superior Universitaria*. México: ANUIES.
- Arthur, J., Waring, M., Coe, R. y Hedges, L. (2012). *Research Methods and Methodologies in Education*. Estados Unidos: SAGE Publications.
- Baralo, M. (1997). Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos. *ASELE. Actas VIII*. Pp. 133-138.
- Barrón, M. (2005). Criterios para la evaluación de competencias en el aula. Una experiencia mexicana. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45) 104-121. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100007>
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Colombia: Manual Moderno.
- Bracho, T. & Miranda, F. (2012). La educación media superior: situación actual y reforma educativa. En M. Martínez, *La Educación Media Superior en México. Balance y Perspectivas* (págs. 130-229). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, Y. (2014). La educación media superior en México. *Innovación Educativa*, 14. Pp. 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179430480002>

- Cabra Torres, F. (2008). La evaluación y el enfoque de competencias: Tensiones, limitaciones y oportunidades para la innovación docente en la universidad. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, () 91-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20611455007>
- CINDA (2008). Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en educación. Chile: Fondo De Desarrollo Institucional – Mineduc – Chile.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in Education*. (6th ed). USA: Routledge.
- Coiffer, L. F. (2013). *La profesionalización de la planta docente en el Bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- COMIE, AC (Productor). (Publicado el 6 de noviembre de 2017) *Entrevista a Felipe Martínez Rizo* [Video podcast]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=7DjIeS1jz_4
- COMIE, AC (Productor). (Transmitido en vivo el 21 de noviembre de 2017) *La Universidad frente a los desafíos sociales en México* [Video podcast]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=V1sBnd4zsrc>
- COPEEMS (s.f.). *Guía para el registro, evaluación y seguimiento de las competencias genéricas*. México: COPEEMS. Recuperado de <http://www.copeems.mx/guia-para-el-registro-evaluacion-y-seguimiento-de-las-competencias-genericas>
- Creswell, J. (2002). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Estados Unidos: Pearson Education.
- Díaz, B. (2013). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Recuperado el 22 de enero de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002&script=sci_abstract
- Díaz, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.

- Drew, G. & Bell, C. (2016). *Handbook of Research on Teaching*. (5ed). Estados Unidos: American Educational Research Association. Drew y Bell
- EduTrends. (2015). *Educación Basada en Competencias (EBC)*. Recuperado el 09 de mayo de 2015, de <http://es.scribd.com/doc/256160573/Edu-Trends-EBC-pdf#scribd>
- Espinel, B. y Zapata, E. (2008). La evaluación del aprendizaje bajo el enfoque de competencias: un reto para la educación superior. *Prospectiva*, 6(2), pp. 25-30.
- Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una conceptualización renovada. En: E. Martín & F. Martínez (Eds.), *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. (pp. 127-143). Madrid: Fundación Santillana.
- García, A. & Martínez, L. (2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2. Pp. 163-170. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457645126004>
- García, E. (2008). Instrumentos de evaluación. La evaluación del aprendizaje basado en competencias. Reflexión en el COBAEV. 1ª Reunión Internacional de Evaluación en Educación Media Superior. México: COBAEV.
- Gimeno, J. (1998). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. (9ª Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, A. M. (2013). *La transición hacia la Educación Superior de los estudiantes de último grado de Bachillerato. Un acercamiento al Bachillerato público en el estado de Aguascalientes* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- González, M. M. (2012). *Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los profesores de Telesecundaria en el municipio de San Francisco de los Romo* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Guzmán, R. C. (2011). *El síndrome de desgaste profesional (Burnout) en docentes de Educación Media Superior. En Centro de Educación Media de la UAA, sus bachilleratos incorporados y los CBTis* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Hernández, S. & Andrade, R. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y*

- Juventud*, 8. Pp. 481-508. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079023>
- Huerta, L. (2014) *La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de competencias en el aula*, en “Las competencias y su relación con... La gestión, la investigación, la docencia, el desarrollo profesional” (Coords. Jaik & Málaga). México: REDIE.
- INEE (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación de la Educación. México 2012*. SEP: INEE.
- IEA (2015). *Las cifras de la educación. Estadísticas de Media Superior y Superior*: México: IEA.
- INEE (2015). *Desempeño de los estudiantes al final de la Educación Media Superior en PISA 2012*: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- INEE (2016). *Base de datos de resultados de examen PLANEA 2015*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/planea/bases-de-datos-planea> (25 de enero de 2016). INEE: México.
- López, G. & Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14() 1191-1218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>
- Lozano, A. (2012). Límites de la reforma en Educación Media Superior. *Perfiles Educativos*, Pp. 164-169. México.
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11. Pp. 1-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151001>
- Martínez, F. (2012). El futuro de la Educación Media Superior: los retos de la universalización. En M. Martínez, *La Educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. Pp. 220-287. México: FCE.
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, XXXV, Pp. 128-150.
- Martínez, G. R. (2005). *Origen y evolución de la educación media en Aguascalientes: El caso de los bachilleratos tecnológicos* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.

- McCormick, R. & James, M. (1997). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. USA: SAGE Publications.
- Moreno, T. (2011). El currículum por competencias en Educación Media Superior: orientaciones para su evaluación. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 15. Procesos de Formación*. Ponencia. Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. 1-20.
- Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, Pp. 1-20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99826889010>
- Nava-Gómez, G. & Reynoso-Jaime, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de Educación Media Superior en México. *Educación*, 137-157.
- Obaya, A. & Ponce, R. (2010) Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *ContactoS*. 76, 31–37.
- OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. OCDE. Recuperado de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjnqaiy2efPAhWCJcAKHeaZDrUQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.waece.org%2Fenciclopedia%2F2%2FLos%2520docentes%2520son%2520importantes.pdf&usg=AFQjCNE9h2SQ5te6m7aDG-xcLCsQ1eS-Cw&sig2=j889QMEWynzHxqkZE9KQCQ>
- Olivares, A. (2007). *Competencias para un mundo cognoscente*. Recuperado el 22 de enero de 2015, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211843715.pdf
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
Rosales.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes, un enfoque basado en competencias*. México: Pearson.

- Pons, L. & Cabrera, J. (2016). La formación docente ante una reforma educativa: estudio en escuelas de nivel Medio Superior en Chiapas, México. *Olhar de Professor*, 251-276.
- Romo, M. (2014). *Elaboración de una batería de instrumentos de obtención de información sobre prácticas de evaluación de profesores de tercer grado de Primaria en la asignatura de Español* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Asesment: su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. Argentina.
- SEP. (2008). Mapa Curricular 2008 para carreras profesionales técnicas en CONALEP. México: SEP.
- SEP. (26 de septiembre de 2008). ACUERDO número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (21 de octubre de 2008). ACUERDO número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (29 de octubre de 2008). ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (30 de abril de 2009). ACUERDO número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del Bachillerato General. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (17 de diciembre de 2009). ACUERDO número 8/CD2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (23 de junio de 2009). ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.

- SEP. (2011). Lineamientos de evaluación del aprendizaje. *Dirección General de Bachillerato*. México: SEP.
- SEP. (20 de noviembre de 2012). ACUERDO número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo.
- SEP. (2013). *Programa de Mediano Plazo CONALEP 2013-2018*. México: SEP.
- SEP. (2015). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior*. México: SEP.
- SEP. (s.f.). Lineamientos para la práctica educativa a partir del enfoque educativo basado en competencias (Coloquio de experiencias docentes). México: SEP.
- Silva, C. (2015). La Reforma Curricular en Competencias: La Experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Pp. 1-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275041389038>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (5ª ed). España: Morata.
- Tiana, A. (2009). Evaluación y cambio educativo: los debates actuales sobre las ventajas y los riesgos de la evaluación. En: E. Martín and F. Martínez, ed., *Avances y desafíos en la evaluación educativa*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 17-26.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Ecoe.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral de competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. (4ª ed). Bogotá: Ecoe.
- Treviño, E., & Cruz, R. (2014). La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente. *Perfiles Educativos*, 50-68.
- Valverde, J., Revuelta, F. y Fernández, M. (2012). *Modelos de evaluación por competencias a través de un sistema de gestión de aprendizaje. Experiencias en la formación inicial del profesorado*. Recuperado el 23 de enero de 2015, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4772438>

Villardón, L (2006). *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*. Universidad de Deusto. Educatio siglo XXI. (24) Pp. 57-76.

Zorrilla, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. Lecciones de una intervención exitosa. México: ANUIES.



Anexo 1. Tabla guía para redacción de preguntas

Tabla A.1

Preguntas a realizar de acuerdo con los indicadores que les corresponden.

| Categorías | Descriptoros | Indicadores | Preguntas |
|-------------------------------------|--|--|---|
| Dificultades por tipo de evaluación | Evaluaciones llevadas a cabo por alumnos, profesor y otros actores en diversos momentos del curso, y que según el Acuerdo 8 del Comité Directivo del SNB pueden ser diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. | Dificultades en: <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica. • Evaluación formativa. • Evaluación sumativa. • Autoevaluación. • Coevaluación. • Heteroevaluación. | <p>¿Cómo se prepara al comenzar un curso respecto a la evaluación del conocimiento previo con el que sus alumnos cuentan?</p> <p>¿Cómo evalúa usted el conglomerado de componentes en cada competencia justo al inicio del curso?</p> <p>La SEP subraya la importancia de la evaluación formativa en bachillerato, ¿qué opina usted de ello? ¿Con qué fines realiza usted este tipo de evaluaciones?</p> <p>¿Qué estrategias de evaluación emplea basadas en el Modelo?</p> <p>¿Cuál le parece más efectiva? ¿Qué estrategia emplea con poca frecuencia o casi nunca?</p> <p>Razones.</p> <p>¿Qué elementos considera al momento de diseñar alguna estrategia de evaluación por competencias?</p> <p>¿Qué opiniones ha escuchado de sus compañeros respecto de la evaluación por competencias? ¿Qué opina de ello?</p> <p>Se expone en la RIEMS que las actitudes también deben ser evaluadas y</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>registradas, igual que conocimientos y habilidades, ¿de qué manera ha visto que se pueden evaluar las actitudes? ¿Cómo lo realiza usted?</p> <p>¿Qué opina respecto de que puedan evaluarse competencias en la EMS?</p> <p>¿Cómo evalúa los contenidos teóricos?</p> <p>¿Cómo evalúa para evidenciar habilidades?</p> <p>¿Cuál es la mejor experiencia que ha tenido respecto a la evaluación de sus alumnos?</p> <p>¿Cuál ha sido la experiencia menos gratificante al evaluarlos?</p> <p>¿Qué opina usted del uso de la autoevaluación por sus alumnos?</p> <p>¿Qué utilidad ve usted en el empleo de la autoevaluación?</p> <p>¿De qué manera ha utilizado usted este tipo de evaluación?</p> <p>¿En qué medida hace uso de la coevaluación de los alumnos?</p> <p>¿Qué opina de que los alumnos puedan evaluarse mutuamente dentro de su curso?</p> <p>¿De qué otras maneras ha escuchado que compañeros docentes la utilicen?</p> <p>¿En qué momento ha propiciado que sus alumnos sean evaluados por alguien que no sea</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>usted mismo? ¿qué beneficio encuentra en ello? ¿cómo puede asegurarse que las evaluaciones que realizan miden competencias completas, y no sólo algún componente, como conocimiento?</p> <p>¿Qué opina usted de la evaluación de las competencias de sus alumnos por alguien que no es usted mismo?</p> <p>¿Cómo se siente usted con ello? Cuando ve que los resultados son diferentes de lo que esperaba, ¿qué piensa de ello? ¿Cuáles acciones emprende?</p> <p>¿Cree usted que la manera de evaluar es diferente en su materia?</p> <p>¿De qué manera?</p> <p>¿Considera que es más sencillo o más difícil llevar esta tarea (de evaluar) en su materia?</p> <p>¿Qué estrategias de evaluación emplea basadas en el Modelo?</p> <p>¿Cuál le parece más efectiva para su clase?</p> <p>¿Qué estrategia emplea con poca frecuencia o casi nunca? Razones.</p> <p>¿De qué manera influye al momento de evaluar el contexto en el que se encuentra el plantel y del que vienen sus alumnos?</p> <p>¿Qué opiniones ha escuchado respecto de la evaluación por competencias? ¿Qué</p> |
|--|--|---|

| | | | |
|---|--|--|--|
| | | | <p>opina de ello? ¿De qué manera es similar o diferente en su materia?</p> <p>¿Cuál es la mejor experiencia que ha tenido en su materia respecto a la evaluación de sus alumnos?</p> <p>¿Cuáles tipos de evaluación prefiere usted utilizar?</p> <p>Ejemplifique y otorgue razones del porqué.</p> |
| <p>Estrategias para enfrentar las dificultades experimentadas</p> | <p>Experiencias referentes a la solución de las dificultades presentadas al evaluar y registrar los resultados de las evaluaciones de competencias de los estudiantes.</p> | <p>Experiencias relacionadas con las estrategias para sortear dificultades al evaluar competencias</p> | <p>¿Si estuviera en sus manos qué cambiaría para realizar una mejor evaluación por competencias?</p> <p>¿Qué herramientas necesitaría usted para realizar la evaluación por competencias como lo indica el modelo?</p> <p>¿Con cuáles condiciones cuenta este plantel y sus alumnos que pueden influir en la evaluación de competencias?</p> <p>¿Existe alguna otra idea que no se haya abordado en la entrevista y que usted considere importante mencionar/resaltar?</p> <p>¿De qué otras maneras ha escuchado que compañeros docentes evalúen?</p> <p>Cuando ve que los resultados son diferentes de lo que esperaba, ¿qué piensa de ello? ¿Cuáles acciones emprende?</p> |

Nota: Elaboración propia. Categorías, descriptores e indicadores correspondientes a las preguntas propuestas como guía para realizar las entrevistas con los participantes.

Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada

Proyecto de investigación: Retos de los profesores al evaluar competencias en estudiantes de Educación Media Superior de formación profesional técnica.

Lic. Psic. Carlos Francisco Lozano Corrales.

Guía para entrevista semiestructurada.

1. Considerando la definición de competencias según la RIEMS como “la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico”.
 - ¿Cómo evalúa cada uno de los componentes de las competencias al inicio del curso?
 - ¿Para qué utiliza los resultados de dicha evaluación?
 - ¿Qué tipo de cambios se generan en sus clases con estos resultados?
 - ¿Con qué fines realiza usted la evaluación diagnóstica?

2. La SEP establece que en EMS la evaluación formativa debe asumirse como la principal función de la evaluación,
 - ¿Qué opinión tiene usted de ello?
 - ¿Cuáles estrategias de evaluación emplea basadas en el Modelo?
 - ¿Cuál le parece más efectiva?
 - ¿Qué estrategia emplea con poca frecuencia o casi nunca? ¿Debido a qué (no) lo hace?
 - ¿Qué elementos incluye al momento de diseñar alguna estrategia de evaluación por competencias?
 - ¿Qué opiniones ha escuchado de sus compañeros respecto de la evaluación por competencias? ¿Qué respuesta u opinión tiene usted ante lo que ellos dicen?
 - ¿Qué opiniones ha escuchado de los estudiantes acerca de las evaluaciones?

3. La RIEMS expone que las actitudes también deben ser evaluadas y registradas, igual que conocimientos y habilidades,
 - ¿De qué manera ha visto que se pueden evaluar las actitudes?
 - ¿Cómo lo realiza usted?
 - ¿Qué opina respecto de que puedan evaluarse competencias en la EMS?
 - ¿Cómo evalúa los contenidos teóricos? ¿Cómo evalúa para evidenciar habilidades?
 - ¿Cuál es la mejor experiencia que ha tenido respecto a la evaluación de sus alumnos?
 - ¿Cuál ha sido la experiencia menos gratificante al evaluarlos? ¿Cómo fue atendida o resulta la situación?
 - ¿Ha implementado alguna estrategia personal para atender las exigencias del modelo por Competencias?

4. Según el Comité Directivo del SNB se espera que el profesor promueva la autoevaluación en sus estudiantes,

- ¿Qué opina usted de esta directriz?
¿De qué manera ha promovido la autoevaluación en sus estudiantes?
¿Qué utilidad ha visto usted al emplear la autoevaluación?
¿Qué opiniones ha escuchado de los estudiantes?

5. Otro de los tipos de evaluación establecido por dicho Comité es la co-evaluación,
¿De qué maneras ha escuchado que compañeros docentes la utilicen?
¿Qué opina usted de que los alumnos puedan evaluarse mutuamente?
¿en qué medida hace uso de la coevaluación de los alumnos?
¿Qué actitud tienen los estudiantes ante este tipo de evaluación?
6. ¿Qué tipos de evaluación o estrategias ha implementado usted asegurándose de considerar los tres componentes de las competencias: habilidades, actitudes y conocimientos?
¿Cuáles tipos de evaluación prefiere usted utilizar? Ejemplifique y otorgue razones del porqué.

¿Puede usted solicitar apoyo a la escuela para evaluar a sus estudiantes? ¿Qué apoyo ha pedido o pediría?
¿Qué opina usted de la evaluación de las competencias de sus alumnos por alguien que no es usted mismo? ¿Cómo se siente usted con ello?
¿Qué actitud tienen los estudiantes ante este tipo de evaluación?
A su parecer, ¿las evaluaciones que les realizan a sus estudiantes dan cuenta de los tres componentes de las competencias?
Cuando ve que los resultados son diferentes de lo que esperaba, ¿qué piensa de ello?
¿Cuáles acciones emprende?
7. ¿Cree usted que la manera de evaluar es diferente en su materia? ¿De qué manera?
¿Considera que es más sencillo o más difícil llevar esta tarea (de evaluar) en su materia? ¿De qué manera puede ser diferente evaluar en municipios en la capital y fuera de ella?
¿Con cuáles condiciones cuenta este plantel y sus alumnos que pueden influir en la evaluación de competencias?
¿De qué manera influye al momento de evaluar el contexto en el que se encuentra el plantel y del que vienen sus alumnos?
8. ¿Qué recomendaciones le daría usted a un profesor que recién ingresa a su institución e implementará el modelo por Competencias? ¿De qué maneras puede evaluar?
¿Qué herramientas necesitaría usted para realizar la evaluación por competencias como lo indica el modelo?

¿Si estuviera en sus manos qué cambiaría para realizar una mejor evaluación por competencias?

¿Existe alguna otra idea que no se haya abordado en la entrevista y que usted considere importante mencionar/resaltar?

