



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

TESIS

**PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL MARCO
DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR LA PANDEMIA. EL
CONALEP COMO CASO DE ESTUDIO EN AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Gonzalo Montañez Rodríguez

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORAS

Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar

Dra. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

Dra. Annette Irene Santos del Real

Aguascalientes, Ags., 7 de noviembre de 2023

Fecha de dictaminación dd/mm/aaaa: 13/11/2023

NOMBRE: GONZALO MONTAÑEZ RODRÍGUEZ ID 243029

PROGRAMA: MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA LGAC (del posgrado): Evaluación educativa y estudios de la práctica docente

TIPO DE TRABAJO: (X) Tesis () Trabajo Práctico
PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR LA PANDEMIA. EL CONALEP COMO CASO DE ESTUDIO EN AGUASCALIENTES

TÍTULO:
IMPACTO SOCIAL (señalar el impacto logrado): En esta investigación se pudieron identificar las dificultades que los docentes experimentaron al adaptarse a la evaluación y enseñanza durante el periodo de educación a distancia, por lo que los hallazgos encontrados presentan información esencial que puede impulsar el desarrollo de estrategias de evaluación más efectivas en entornos virtuales. A su vez, permite concientizar a las autoridades educativas sobre la importancia de proporcionar apoyo y recursos a los docentes para su constante actualización. Finalmente, se considera que lo expuesto sobre los cambios en la forma de evaluar al regresar del confinamiento puede tener un impacto duradero en la forma en que se imparte la educación en un futuro, ya que forma un precedente para brindar a los estudiantes una educación más flexible y adaptada a sus necesidades. Con ello, cabría la posibilidad de impactar los resultados de aprendizaje de los estudiantes de CONALEP y favorecer así, una inserción más eficaz en el ámbito laboral.

INDICAR SI NO N.A. (NO APLICA) SEGÚN CORRESPONDA:

<i>Elementos para la revisión académica del trabajo de tesis o trabajo práctico:</i>	
SI	El trabajo es congruente con las LGAC del programa de posgrado
SI	La problemática fue abordada desde un enfoque multidisciplinario
SI	Existe coherencia, continuidad y orden lógico del tema central con cada apartado
SI	Los resultados del trabajo dan respuesta a las preguntas de investigación o a la problemática que aborda
SI	Los resultados presentados en el trabajo son de gran relevancia científica, tecnológica o profesional según el área
SI	El trabajo demuestra más de una aportación original al conocimiento de su área
SI	Las aportaciones responden a los problemas prioritarios del país
SI	Generó transferencia del conocimiento o tecnológica
SI	Cumple con la ética para la investigación (reporte de la herramienta antiplagio)
<i>El egresado cumple con lo siguiente:</i>	
SI	Cumple con lo señalado por el Reglamento General de Docencia
SI	Cumple con los requisitos señalados en el plan de estudios (créditos curriculares, optativos, actividades complementarias, estancia, predoctoral, etc)
SI	Cuenta con los votos aprobatorios del comité tutorial, en caso de los posgrados profesionales si tiene solo tutor podrá liberar solo el tutor
N.A.	Cuenta con la carta de satisfacción del Usuario
SI	Coincide con el título y objetivo registrado
SI	Tiene congruencia con cuerpos académicos
SI	Tiene el CVU del Conacyt actualizado
N.A.	Tiene el artículo aceptado o publicado y cumple con los requisitos institucionales (en caso que proceda)
<i>En caso de Tesis por artículos científicos publicados</i>	
N.A.	Aceptación o Publicación de los artículos según el nivel del programa
N.A.	El estudiante es el primer autor
N.A.	El autor de correspondencia es el Tutor del Núcleo Académico Básico
N.A.	En los artículos se ven reflejados los objetivos de la tesis, ya que son producto de este trabajo de investigación.
N.A.	Los artículos integran los capítulos de la tesis y se presentan en el idioma en que fueron publicados
N.A.	La aceptación o publicación de los artículos en revistas indexadas de alto impacto

Con base a estos criterios, se autoriza se continúen con los trámites de titulación y programación del examen de grado:

Sí X
No _____

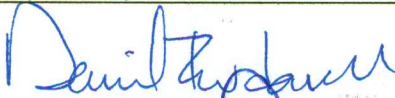
FIRMAS

Elaboró:

* NOMBRE Y FIRMA DEL CONSEJERO SEGÚN LA LGAC DE ADSCRIPCIÓN:


Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño


NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO TÉCNICO:


Dr. Daniel Eudave Muñoz

* En caso de conflicto de intereses, firmará un revisor miembro del NAB de la LGAC correspondiente distinto al tutor o miembro del comité tutorial, asignado por el Decano


Revisó:

NOMBRE Y FIRMA DEL SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO:


Dr. Alfredo López Ferreira

Autorizó:

NOMBRE Y FIRMA DEL DECANO:


Mtra. María Zapopan Teleda Caldera

Nota: procede el trámite para el Depto. de Apoyo al Posgrado

En cumplimiento con el Art. 105C del Reglamento General de Docencia que a la letra señala entre las funciones del Consejo Académico: Cuidar la eficiencia terminal del programa de posgrado y el Art. 105F las funciones del Secretario Técnico, llevar el seguimiento de los alumnos.

MTRA. MARÍA ZAPOPAN TEJEDA CALDERA
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

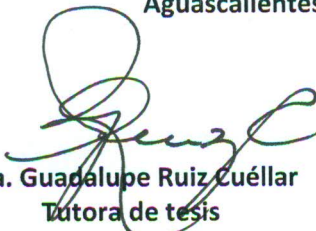
PRESENTE

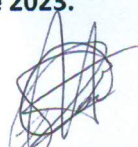
Por medio del presente como **Miembros del Comité Tutorial** designado del estudiante **GONZALO MONTAÑEZ RODRIGUEZ** con ID 243029 quien realizó la tesis titulada: **PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN IMPLEMENTADAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA POR LA PANDEMIA. EL CONALEP COMO CASO DE ESTUDIO EN AGUASCALIENTES**, un trabajo propio, innovador, relevante e inédito y con fundamento en el Artículo 175, Apartado II del Reglamento General de Docencia damos nuestro consentimiento, dado que la versión final del documento ha sido revisada y las correcciones se han incorporado apropiadamente, por lo que nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO**, para que él pueda proceder a imprimirla, así como continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado.

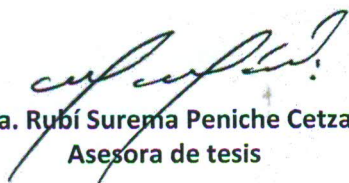
Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

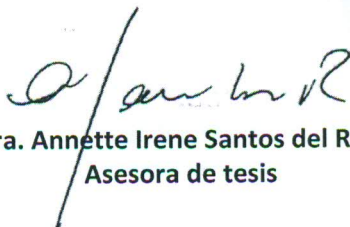
ATENTAMENTE
"Se Lumen Proferre"

Aguascalientes, Ags., a 07 de noviembre de 2023.


Dra. Guadalupe Ruiz Cuéllar
Tutora de tesis


Dra. Rocío Angélica Sepúlveda Hernández
Co-Tutora de tesis


Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal
Asesora de tesis


Dra. Annette Irene Santos del Real
Asesora de tesis

c.c.p.- Interesado
c.c.p.- Secretaría Técnica del Programa de Posgrado

Agradecimientos

Al final todo estará bien y si no está bien no hemos llegado al final

Quisiera agradecer al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología por haberme brindado los recursos y financiamiento para realizar este estudio de posgrado y a la Universidad Autónoma de Aguascalientes por permitirme volver a ser uno de sus estudiantes.

De igual manera quisiera agradecer a los profesores que me acompañaron a lo largo de la maestría, especialmente a la Doctora Guadalupe Ruiz Cuellar por apoyarme como tutora y profesora. También agradezco a los demás miembros de mi comité tutorial: doctora Rocío Angélica Sepúlveda Hernández, Doctora Rubí Surema Peniche Cetzal y a la Doctora Annette Irene Santos del Real. Gracias por su asesoría y sus invaluable consejos a lo largo de la realización del trabajo de investigación. Adicionalmente, agradezco al personal administrativo de la maestría, especialmente a Elsa del Socorro Ramírez Sandoval por su paciencia y constante guía con los procesos y tramites durante el posgrado.

Quiero agradecer a mis compañeros de la maestría: Mayela, Karol, Sara, Frances, Diego, Luis, Yadira, Estefanía, Mitzy y Erick, gracias a ustedes por su apoyo constante, sin duda, ustedes hicieron de esta una experiencia inolvidable.

También quiero dar mi gratitud a mi familia, a mi madre Yolanda, mis hermanos: Ernesto, Beatriz y María Yessenia quienes me apoyaron y abogaron por mi al entrar a la maestría. A mi padre Gonzalo, que no pudo verme entrar a la maestría, pero cuya memoria me dio fuerzas para continuar. A mis amigos: Adia, Alethia, Alex, Fernando, Flavio, Mio, Miriam, Roberto y Rocío, quienes me animaron en los momentos más difíciles y cuya amistad y cariño son mis más grandes tesoros.

Finalmente, quisiera agradecer a Antonio (Tony) quien me motivó a inscribirme a la maestría y me aconsejó durante la misma, sin su apoyo no hubiera tenido el valor de seguir adelante con mis estudios ni dar este importante paso.

A cada uno, gracias totales.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	4
ÍNDICE DE FIGURAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 La EMS y sus reformas	10
1.2 El CONALEP como escenario de estudio	13
1.2.1 <i>Enfoque por competencias, características e implicaciones: el caso del CONALEP</i>	15
1.2.2 <i>La evaluación en el enfoque por competencias: desafíos ante un escenario emergente</i>	17
1.3 Covid-19 y la educación a distancia	18
1.4 Antecedentes	20
1.5 Objetivos y preguntas de investigación	22
1.6 Justificación	23
CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL	25
CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO	30
3.1 Evaluación	30
3.2 Evaluación de aprendizajes	31
3.2.1 <i>Tipos de evaluación de aprendizajes</i>	33
3.2.2 <i>Etapas de la evaluación de aprendizajes</i>	35
3.2.3 <i>Objetos de la evaluación de aprendizajes</i>	35
3.2.4 <i>Tipos de evaluación de aprendizaje según los agentes que la realizan</i>	37
3.3 Evaluación de competencias	38
3.3.1 <i>Estrategias para la evaluación de competencias</i>	40
3.4 Evaluación de aprendizajes en educación a distancia	43
3.4.1 <i>Variantes de la educación a distancia</i>	43
3.4.2 <i>Estrategias de evaluación de aprendizajes en la educación a distancia</i>	44

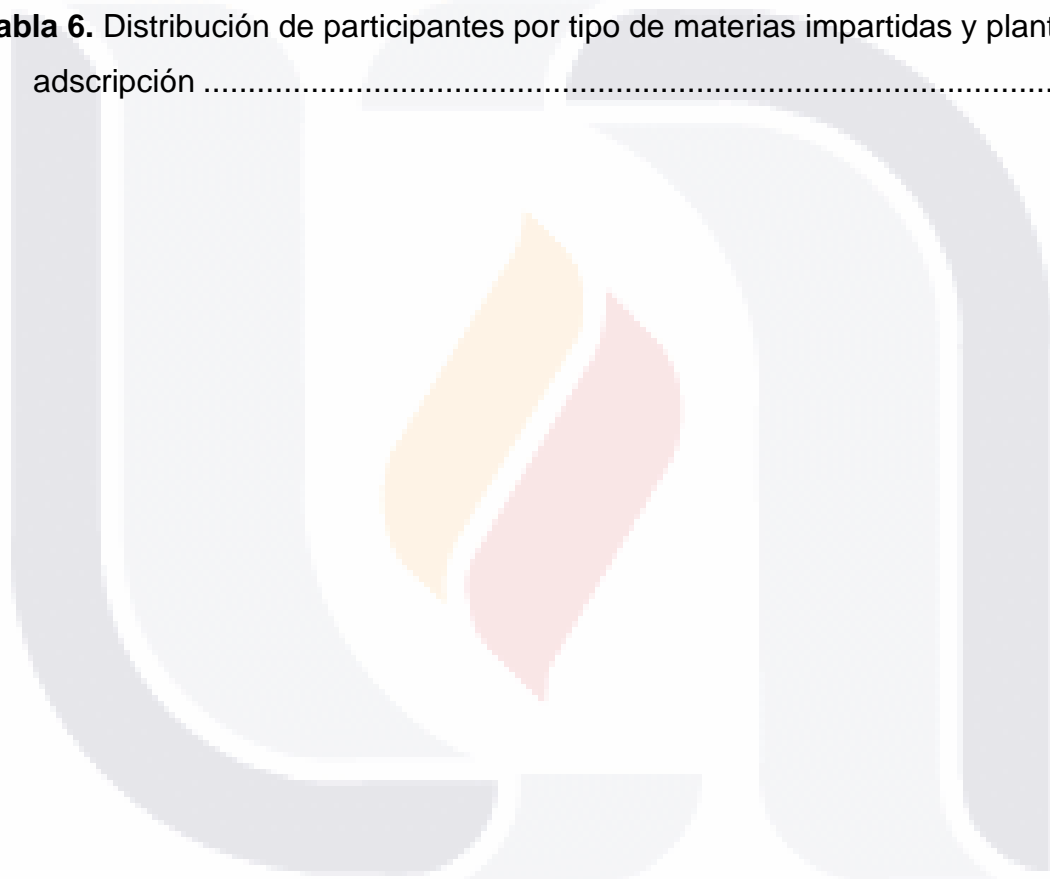
3.5 Prácticas de evaluación de aprendizajes	46
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS	48
4.1 Enfoque.....	48
4.2 Participantes	48
4.3 Instrumentos de recopilación de datos.....	49
4.4 Trabajo de campo y consideraciones éticas	51
4.5 Estrategias para el análisis de datos.....	52
CAPÍTULO 5. RESULTADOS	55
5.1 ¿Qué experiencias tuvieron los docentes en el periodo de confinamiento?	55
5.2 ¿Qué dificultades enfrentaron los docentes al evaluar competencias a distancia?	58
5.2.1 Dificultades didácticas.....	58
5.2.2 Dificultades curriculares	66
5.3 ¿Cómo evaluaron los docentes durante el confinamiento?	70
5.3.1 <i>¿Qué estrategias de evaluación se consideraron exitosas o efectivas?</i>	74
5.3.2 <i>¿Qué estrategias de evaluación se consideraron no exitosas o no efectivas?</i>	77
5.3.3 <i>¿Cómo se retroalimentaba en el escenario de educación a distancia?</i>	79
5.4 ¿Cómo fue la capacitación recibida por los docentes?	82
5.4.1 <i>¿Qué necesidades de formación encontraron los docentes durante el confinamiento?</i>	85
5.5 ¿Cómo cambiaron las prácticas de evaluación al regresar a la presencialidad?	86
CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN	91
6.1 Dificultades enfrentadas en el proceso de evaluación durante el confinamiento	91
6.2 Estrategias de evaluación utilizadas durante el confinamiento	92
6.3 Necesidades de formación relacionadas con la evaluación de aprendizajes...93	
6.4 Cambios en las prácticas de evaluación regresando a la presencialidad	94
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES	96

7.1 Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación97
REFERENCIAS100
ANEXOS.....115



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Etapas de cambio de la EMS en México	11
Tabla 2. Planteles conalep en el estado de Aguascalientes, ubicación y carreras que imparten.....	27
Tabla 3. Documentos curriculares de instituciones Conalep	28
Tabla 4. Tipos de educación a distancia y sus características principales	44
Tabla 5. Elementos clave de la evaluación de aprendizajes	46
Tabla 6. Distribución de participantes por tipo de materias impartidas y plantel de adscripción	49



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Guía pedagógica de núcleo de formación básica 1	71
Figura 2. Guía pedagógica de núcleo de formación básica 2	72
Figura 3. Guía pedagógica de núcleo de formación básica 3	72



RESUMEN

La presente investigación se centra en el estudio de las prácticas de evaluación de competencias de los docentes del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) en Aguascalientes durante y después de que sucedió el confinamiento debido a la pandemia de COVID-19. En este estudio se revisan las estrategias empleadas por los docentes para evaluar competencias durante el confinamiento, las dificultades enfrentadas para evaluar, las necesidades de formación detectadas para afrontar los retos traídos por la modalidad a distancia y los cambios en la práctica docente una vez regresando a la presencialidad. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 16 docentes distribuidos en 4 instituciones CONALEP en el estado (4 docentes por plantel: 2 docentes que impartían materias del núcleo básico y 2 del núcleo profesionalizante), utilizando un enfoque cualitativo exploratorio, tratándose como un estudio de caso. Los hallazgos de esta investigación revelan que no contar con los espacios y herramientas presenciales obstaculizó la evaluación de aprendizajes, debido a que se presentaron varias conductas (entre ellas el plagio y falta de participación) que no permitían corroborar si el alumno estaba adquiriendo las competencias estipuladas en los planes de estudio. De igual manera, varios docentes expresaron tener dificultades al realizar la transición a la modalidad a distancia por no contar con experiencia manejando herramientas digitales, aunado al estrés y complicaciones que suponía estar en confinamiento por la pandemia. Por lo tanto, en el presente estudio se presentan estas problemáticas junto con las acciones que tomaron los docentes para afrontarlas.

ABSTRACT

This research focuses on the study of the competency assessment practices of teachers at the National College of Technical Professional Education (CONALEP) in Aguascalientes during and after the COVID-19 pandemic lockdown. This study examines the strategies employed by teachers to assess competencies during the lockdown, the difficulties faced in evaluation, the identified training needs to address the challenges brought about by distance learning, and the changes in teaching practices upon returning to in-person instruction. Semi-structured interviews were conducted with 16 teachers from 4 CONALEP institutions in the state (4 teachers per campus: 2 teachers teaching core subjects and 2 teaching professional subjects). This was done using an exploratory qualitative approach, treating it as a case study. The findings of this research reveal that the lack of physical spaces and in-person tools hindered the assessment of learning, as various behaviors (including plagiarism and lack of participation) made it difficult to verify whether students were acquiring the competencies stipulated in the curriculum. Likewise, several teachers expressed difficulties in transitioning to distance learning due to their lack of experience with digital tools, in addition to the stress and complications associated with pandemic-related lockdown. Therefore, this study presents these challenges along with the actions that teachers took to address them.

INTRODUCCIÓN

La evaluación de competencias en el ámbito educativo es un aspecto fundamental para medir el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. El desarrollo de competencias es un proceso complejo y constante donde los alumnos integran un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores a través del uso de contextos significativos y lo más acercados a la realidad. Siendo el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) uno de los pioneros en implementar el modelo de competencias en México.

Sin embargo, con la llegada de la pandemia de COVID-19 se generaron grandes desafíos en la forma en que los docentes evaluaban el progreso de sus alumnos al privarles de los espacios y herramientas característicos de las instituciones educativas para el desarrollo de competencias, obligándolos a adoptar nuevas estrategias y medios para poder cumplir con las necesidades que requiere el CONALEP. En este contexto, la presente investigación tiene como objetivo principal dar cuenta de las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes de instituciones CONALEP para evaluar competencias durante el periodo de confinamiento así como las dificultades que enfrentaron en este proceso. Asimismo, se busca identificar las necesidades de formación detectadas para abordar los retos que la modalidad a distancia planteó y analizar los cambios en la práctica docente una vez que se retomó la presencialidad. A través de entrevistas semiestructuradas a 16 docentes de distintas instituciones CONALEP en el estado de Aguascalientes, este estudio ofrece una visión detallada de las experiencias y perspectivas de los profesores en relación con la evaluación de competencias en tiempos de crisis.

El presente trabajo parte con una exposición del planteamiento del problema de estudio incluyendo antecedentes, objetivos generales y particulares, preguntas de investigación y una justificación, buscando con esta sección denotar el origen de la presente investigación y las bases de la misma. A continuación, se presenta un apartado dedicado a contextualizar lo que son las instituciones CONALEP y la

presencia que tienen en el estado de Aguascalientes, denotando sus características principales, los planteles que hay en el estado y las carreras que hay en dichos planteles. En seguida, se encuentra el marco teórico donde, como su nombre indica, se recopila información teórica sobre los conceptos más relevantes del estudio y una explicación de los mismos, enfocándose principalmente en conceptos relacionados a la evaluación de competencias y la evaluación en el escenario a distancia. En el capítulo siguiente se estipula la metodología de recopilación de datos de este estudio, detallando el tipo de instrumento utilizado, los participantes, consideraciones éticas tomadas al realizar el estudio y el plan de análisis de los datos recopilados. Después de esto se encuentran los capítulos relacionados a la exposición de resultados, la discusión de los mismos y las conclusiones a las que se llegaron para finalizar el documento con una lista de fuentes consultadas así como los anexos de los materiales utilizados durante la investigación, tales como la guía de entrevista y su respectiva operacionalización.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente proyecto se desarrolla con el propósito de identificar las dificultades que han tenido los docentes en los planteles CONALEP al momento de realizar las actividades de evaluación establecidas por el currículo de la institución, así como las estrategias que utilizan para superar dichos retos.

En este capítulo se aborda información relacionada con el objeto de estudio de este proyecto, partiendo con información relacionada con el recorrido que ha tenido la educación media superior (EMS) en México y las distintas etapas que pasó para llegar al punto en el que se encuentra en la actualidad, incluyendo las principales reformas que surgieron a lo largo del tiempo. Posteriormente se aborda información relacionada con el modelo de educación basada en competencias referente a sus objetivos y las principales características de sus currículos debido a que este modelo es el utilizado en la institución que sirve como contexto de la investigación. A continuación, se presenta información sobre la evaluación y sus tipos tomando en cuenta el contexto del modelo de educación basado en competencias. Además, se exponen datos relacionados con la pandemia Covid-19 y las repercusiones que esta ha tenido en el contexto educativo. Finalmente, se presenta información detallada sobre el CONALEP al ser este el contexto de la investigación.

1.1 La EMS y sus reformas

La educación en México ha tenido problemáticas para implementar lo establecido en sus objetivos desde su concepción. Desde el siglo XIX se planteaba la idea de brindar educación de calidad a todos los habitantes, sin embargo, debido a la falta de estructuras sociales, legales y políticas que pudieran garantizarla, estas ideas solo quedaron como ideales, ya que a finales de este siglo menos del 10% de la población podía leer y escribir (Aboites, 2012). Existiendo así un gran camino que recorrer para brindar educación universal y de calidad a la población. Tratándose

de niveles posteriores a los básicos, estos empezaron a cobrar importancia en el año 1867 con el surgimiento de la Escuela Preparatoria por iniciativa de Gabino Barreda, no obstante, esta escuela compartía el problema de ser bastante limitada ya que apelaba a las clases privilegiadas (Arnaut y Giorguli, 2010). Sin embargo, con el paso del tiempo la educación media superior fue volviéndose más accesible hasta el punto en el que, en 2012 se convirtió en obligatoria junto con la educación preescolar, primaria y secundaria (SEGOB, 2012). Para llegar a esta situación la EMS tuvo que pasar por distintos procesos de cambio; los estudiosos de estos reconocen seis etapas.

Tabla 1. *Etapas de cambio de la EMS en México*

Etapas	Descripción
1821-1867	La enseñanza secundaria, que incluía entre otras la preparatoria, se caracterizaba por su indefinición y congregaba todo aquello que no era enseñanza elemental.
1867-1878	Nació la Escuela Preparatoria dirigida por Gabino Barreda la cual estaba orientada a la educación de una pequeña élite, y buscaba encaminar a los estudiantes a una profesión.
1878-1948	La preparatoria empieza a definirse como nivel educativo, debido a la indecisión entre enseñar información enciclopédica o algo más enfocado a la preparación para el ingreso a la universidad.
1948-1989	En este tramo formativo se dividen los diferentes tipos de educación dependiendo del enfoque de las instituciones, además de definirse el nivel como Educación Media Superior (EMS).
1989-2006	En este periodo se siguen añadiendo elementos a la matrícula para cubrir las necesidades de la población y en consecuencia se expanden las opciones de enseñanza y la accesibilidad al nivel medio superior.
2006-2010	Se pone en marcha la RIEMS

Nota: Elaboración propia a partir de Arnaut y Giorguli, 2010.

Dentro de estas etapas también hubo otros sucesos importantes como la implementación del Programa Sectorial de Educación 2007-2012 el cual impulsó la constitución del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) el cual es un mecanismo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuyo objetivo es evaluar y elevar la calidad de la EMS del país en un futuro inmediato (Gobierno de México, s/f). En un corto periodo de tiempo hubo una sucesión de acontecimientos importantes que afectaron en gran medida la EMS, siendo estos: la aplicación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, el decreto de la EMS como educación obligatoria en 2012, y la implementación de la Reforma Educativa que, desde 2013, trajo consigo la ejecución de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Backhoff, et al., 2018). Observando la tabla 1 más la información adicional presentada se pueden observar los cambios más que se han llevado a cabo para consolidar lineamientos nacionales para la EMS.

El primero de estos acontecimientos la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), implementada en el 2008 tenía cuatro pilares que la fundamentaban siendo estos: el establecimiento de un Marco Curricular Común (MCC) basado en competencias; la definición y regulación de las diferentes modalidades de oferta; los mecanismos de gestión que garantizan el apego al MCC y la certificación complementaria de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (González y Carreto, 2018). Por consiguiente, se puede observar que los pilares establecidos buscan brindar ciertas características especiales a la EMS. La EMS es muy diversa de tal manera que el objetivo de la RIEMS es respetar dichas diferencias, pero a la vez brindar homogeneidad a las condiciones y características de los planteles para así brindar educación de calidad a todos los alumnos independientemente de donde estudien (Lozano, 2015). Esta reforma sirvió como punto de partida para los grandes cambios que vendrían en los años siguientes.

Adicionalmente, a partir del ciclo escolar 2012-2013 se estableció a la EMS como nivel educativo obligatorio, siendo este un objetivo que se tenía en mente desde la implementación de la RIEMS (Backhoff, et al., 2018). Se considera que las instituciones de EMS son importantes debido a que estas cumplen con el papel de ser formadoras de la sociedad ya que de los alumnos que egresan, una parte

considerable se incorpora al mundo laboral (Zorrilla, 2012). La EMS en México está conformada por aproximadamente 5.2 millones de alumnos, 299,000 docentes y 18,000 planteles distribuidos entre todas sus modalidades y se estipula que alrededor del 64.4% de los estudiantes de este nivel concluye sus estudios (INEE, 2019).

Actualmente, la educación media superior en México se divide en tres tipos principales: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico (INEE 2011). Los bachilleratos generales dan un énfasis particular a la preparación de los alumnos para cursar estudios superiores, mientras que el bachillerato tecnológico y el profesional técnico dan un énfasis particular a la preparación para la inclusión al mundo laboral con la obtención de una carrera técnica (Navarro-Cendejas, 2020).

Esta investigación toma como foco el bachillerato profesional técnico; dentro de este tipo de educación media superior se encuentra el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el cual, junto con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), fue precursor en la implementación de la educación profesional (Anguiano y García, 2009). En el caso de esta investigación se eligió abordar a las instituciones CONALEP.

1.2 El CONALEP como escenario de estudio

El CONALEP surgió en 1978, siendo pionero en crear un ambiente educativo que favoreciera el vínculo de la educación con el sector productivo en México (Backhoff, et al., 2018). De esta forma se podría cubrir la falta de mano de obra capacitada en el país sin tener que recurrir a la educación superior para obtenerla. El objetivo original de las instituciones CONALEP fue brindar educación técnica media a egresados de secundarias en comunidades rurales o pobres y así se pudieran desempeñar prontamente en el campo laboral, aunque esta formación no les brindara la oportunidad de acceder a estudios universitarios (Bernal, 2020). Visto que, si bien formaba personas preparadas para acceder al mundo laboral, si los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

jóvenes buscaban ingresar a instituciones de educación superior tenían que buscar otras alternativas. Sin embargo, esto se modificó a partir de 1997 cuando el CONALEP cambió su estatus de educación terminal a bivalente y a partir de ese momento la formación recibida en esa institución también permitía ingresar a instituciones de educación superior (INEE 2011). En este sentido se podría afirmar que, a lo largo de su historia, el CONALEP ha ido modificando sus políticas para brindar mejores oportunidades a la población a la que atiende; estos cambios se ven mayormente reflejados en la implementación de su modelo actual.

Como lo dicta la propia documentación del CONALEP (2017), esta institución comenzó a implementar el modelo de educación basado en competencias como su prototipo formativo, en el modelo académico de 1995-1996, que quedaría vigente hasta la actualidad. De igual manera en la página oficial del CONALEP (s/f) se estipula: “El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, tiene como 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” (CONALEP Aguascalientes, s/f). De manera que el modelo basado en competencias está presente en gran medida en las bases del CONALEP y es parte esencial de esta institución.

Se seleccionó el CONALEP como contexto para el estudio ya que como se dijo es una institución que, a la fecha de la realización de este documento, lleva más de 25 años utilizando el modelo de enseñanza basado en competencias (MEBC) por lo que podría ser posible examinar si dicho modelo ayudó a los docentes a enfrentar los retos traídos por la pandemia. Adicionalmente, la evaluación en el MEBC requiere una actitud crítica de parte del docente, ya que es responsable de identificar las áreas de oportunidad de los estudiantes y quien debe tomar las decisiones pertinentes para que el MEBC sea implementado efectivamente (Ríos y Herrera, 2017). La evaluación en el MEBC busca brindar a los alumnos una formación adecuada para desarrollar habilidades esenciales que les sirvan para

desempeñarse en tareas específicas, de manera que se considera importante identificar qué dificultades encuentran los docentes para asegurarse de que la evaluación se lleve a cabo apropiadamente. Algo adicional a considerar es un elemento característico de las instituciones CONALEP el cual es la contratación de Prestadores de Servicios Profesionales (PSP), los cuales son trabajadores activos que cumplen funciones docentes (Bernal, 2020). El hecho de ser PSP, distingue a los docentes del CONALEP de otros docentes que laboran en instituciones de EMS, considerándose pertinente el analizar sus percepciones, estrategias y dificultades al momento de evaluar.

1.2.1 Enfoque por competencias, características e implicaciones: el caso del CONALEP

El MEBC ha adquirido relevancia internacional desde inicios del siglo XXI, presumiblemente debido al énfasis que pone en el alumno, brindándole los medios para poder desempeñarse apropiadamente en un ambiente laboral específico así como brindarle la capacidad de desarrollar medidas de respuesta a futuros retos en su desempeño profesional (Lizitza y Sheepshanks, 2020). De acuerdo con el Diario Oficial de la Unión Europea (2006), el MEBC es definido como aquel que combina conocimientos, capacidades y actitudes adecuándose a un contexto; de igual manera, ayuda a desarrollar la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Como mencionan Mulenga y Kabombwe (2019):

Un currículo basado en competencias busca enlazar la educación con experiencias en la vida real ya que ayuda a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades, valores y actitudes para acceder, criticar, analizar y aplicarlos prácticamente en la realidad. En este sentido, los estudiantes son provistos con experiencias prácticas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje que probablemente les ayudarán a ganar habilidades para la vida. (p.108)

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los currículos basados en competencias no solo se enfocan en la retención de información, sino que también buscan hacer que los alumnos integren diferentes elementos para el desarrollo de sus habilidades.

En el MEBC las competencias se basan en la educación de las personas y los estándares y objetivos de aprendizaje pueden ser fijados por la misma institución educativa y/o por el sector laboral y las necesidades que tenga este (Climent, 2010). Esa es la razón por la que el modelo tiene como objetivo que el usuario le dé un uso práctico inmediato o casi inmediato al conocimiento adquirido, y en los contextos apropiados se puede generar mano de obra rentable y con capacitación suficiente para cubrir las exigencias del mundo laboral (Vicente, 2011). Siendo así uno de los principales usos de este modelo el preparar a los alumnos para desempeñarse apropiadamente en el mundo laboral.

Para los docentes, el surgimiento del MEBC trajo consigo nuevas cuestiones. El MEBC exige a los docentes usar una planificación innovadora, cambiar las estrategias pedagógicas, cambiar su enfoque y utilizar situaciones de aprendizaje orientadas a la resolución de problemas (Vidal et al., 2016). Adicionalmente, se señala que algunas de las características con las que cuenta el perfil de un docente en el MEBC son las siguientes: debe poder analizar situaciones formativas en contextos formales y no formales, debe diseñar, desarrollar y evaluar materiales y proyectos adaptados a los contextos a utilizar, debe de ser alguien que apoye constantemente el progreso de los estudiantes, debe de participar activamente en impulsar procesos de innovación que promuevan la calidad de la formación y desarrollo profesional (Sallan, 2011). De tal manera que se puede observar un perfil exigente que busca que los profesores promuevan el desarrollo de habilidades, así como su propio desarrollo continuo en los campos que se desean abordar. Por lo planteado anteriormente, el desarrollo de competencias parece ser la forma más efectiva para que las futuras generaciones no desarrollen capacidades que queden obsoletas a corto plazo sino que puedan adaptarse al mundo contemporáneo, un mundo que parece avanzar cada día a pasos agigantados y donde los nuevos

descubrimientos parecen ser más frecuentes que nunca. Sin embargo, el emplear el MEBC es una tarea compleja que requiere de varios elementos para tener éxito.

1.2.2 La evaluación en el enfoque por competencias: desafíos ante un escenario emergente

La evaluación es un elemento fundamental de la educación y está presente a lo largo del proceso de aprendizaje; según Flores (2017) la evaluación en la educación es el fundamento del proceso enseñanza-aprendizaje y sirve para obtener información acerca de los alumnos, tomar decisiones sobre ellos y fortalecer sus conocimientos para que puedan adquirir un aprendizaje significativo. Adicionalmente, Fernández (2017) define a la evaluación como la valoración que se lleva a cabo a partir de la observación y el análisis del proceso de aprendizaje para mejorar el trabajo (evaluación para el aprendizaje y como aprendizaje) o en la consecución de objetivos con el fin de llevar a cabo un juicio o una calificación (evaluación del aprendizaje). La evaluación de aprendizajes se va desarrollando a lo largo del tiempo y que, dependiendo de lo que se busca encontrar, esta no se limita a valorar el desempeño de los alumnos, sino también involucra otras acciones que puedan ayudar a tener una mejor percepción del progreso y dificultades que tengan los alumnos. La evaluación de aprendizajes es un elemento indispensable en la práctica docente ya que permite conocer información valiosa sobre el desempeño del alumno, conocer sus errores de aprendizaje, comunicarse con el alumno, modificar su enseñanza y apoyarlo eficientemente, además de en casos especiales poder canalizarlos a instancias especializadas (García et al., 2011).

En cuanto a la evaluación utilizada en los modelos de educación por competencias se podría tomar como base lo que dice el CONALEP en su modelo sobre los tipos de evaluación y momentos clave que utiliza para cerciorarse del aprendizaje de sus educandos. En particular, señala tres momentos o tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, además de tomar en cuenta tres agentes evaluativos en el proceso, a través de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

La evaluación diagnóstica es aquella que tiene como objetivo identificar qué conocimientos previos han adquirido los alumnos (Andrade y Hernández, 2010); siendo así la que se suele utilizar para determinar lo que los alumnos saben y lo que no saben, antes de iniciar el estudio de determinados contenidos. La evaluación formativa se podría definir como aquella que se basa en analizar evidencia recolectada de los alumnos y con ella realizar comentarios y tomar acciones para ayudar a los alumnos a mejorar su comprensión de los temas abordados (Talanquer, 2015). Por consiguiente, esta evaluación responde a las necesidades de los estudiantes mediante pequeños momentos de guía a lo largo de la sesión de clases y retroalimentar en tiempo real las acciones de los estudiantes. Finalmente, Shepard (2006), define la evaluación sumativa como esa que se realiza al final de alguna unidad de aprendizaje y en la que se le asigna un número al desempeño del estudiante para certificar su progreso. En resumen, esta evaluación sirve para cuantificar el progreso que han hecho los estudiantes.

Hay diferentes objetivos y maneras de llevar a cabo evaluaciones, sin embargo, con la llegada del Covid-19 y la abrupta implementación de la educación a distancia, las estrategias de evaluación tuvieron que adaptarse a las necesidades surgidas por la pandemia.

1.3 Covid-19 y la educación a distancia

El surgimiento del Covid-19 ha sido un fenómeno sin precedentes que ha afectado a toda la sociedad. Debido a las medidas de protección sanitaria que fue preciso implementar, la educación presencial se vio interrumpida y las instituciones educativas se vieron obligadas a tomar diferentes acercamientos para adaptar los procesos de enseñanza a las características y necesidades de la educación remota (IESALC, 2020). En México hubo una suspensión de clases presenciales desde el 23 de marzo del 2020, esto debido a que era necesario llevar a cabo diferentes cambios y se tuvo que recurrir a nuevos recursos para migrar a la educación remota, entre estos recursos destacan: Internet, plataformas digitales, canales de televisión abierta (Fernández-de-Castro et al., 2021). Para afrontar este nuevo escenario, los

docentes tuvieron que realizar diferentes ajustes a su métodos de enseñanza y aprendizaje cotidianas y al ser el cambio de modalidad tan repentino, tuvieron que aprender a utilizar las diferentes tecnologías diseñadas para abordar la educación a distancia y al mismo tiempo aplicarlas en su práctica diaria (Hall y Ochoa-Martínez, 2020). Cabe aclarar que a comparación de la educación a distancia tradicional (donde no existe una obligación de usarse debido a una emergencia), la educación remota por COVID-19 tuvo que tomar tantos recursos como se tuviera a la mano (como se señala en los ejemplos antes mencionados), incluso aquellos a los que los docentes no estuvieran acostumbrados de utilizar, creando así barreras y conflictos a superar en este periodo (Perdomo, 2022).

Al momento de realizar el cambio a la educación a distancia las instituciones educativas encontraron varios retos a superar. Barrón (2020) destaca que los problemas más frecuentes que se encontraron al iniciar la pandemia fueron aquellos relacionados con la formación docente y de los educandos respecto al uso apropiado de las herramientas digitales. En los bachilleratos, la implementación de los diferentes medios digitales se llevó de forma abrupta y en algunas ocasiones se llegó a abusar de plataformas como: WhatsApp, Facebook, entre otros y se dejaron de lado plataformas más especializadas como: Google Classroom, Moodle, etc. (Flores y Navarrete, 2020). Por lo cual, aunque los docentes contaran con las herramientas apropiadas para desempeñarse en la educación en línea, aún existían problemas al regular o establecer un uso apropiado de dichas herramientas.

Adicional a los problemas relacionados con los medios para implementar la educación a distancia, surgieron otros problemas que involucraban al personal docente. El cambio drástico de modalidad afectó en gran medida el tiempo de preparación de las clases, revisión de recursos, adaptación de contenidos y la forma y tiempo tomado para poder diseñar, enviar, recibir y retroalimentar las actividades de los estudiantes (Ruiz, 2020). Tomando en cuenta lo dicho en este apartado, la emergencia global causada por el COVID-19 trajo consigo un cambio sin precedentes en el proceso de enseñanza-evaluación, trayendo en el caso de los

docentes, un cumulo de retos a superar para poder desempeñarse efectivamente en este nuevo escenario (aprender a usar las nuevas plataformas, adaptar material didáctico a un formato digital, estudiar nuevas formas de enseñanza y evaluación, etc.) mientras que a su vez lidiaban con las preocupaciones cotidianas de una pandemia global.

1.4 Antecedentes

Este trabajo toma como antecedentes diferentes trabajos enfocados en las prácticas de evaluación antes y durante la pandemia en educación media superior, entre estas investigaciones hay varias enfocadas en el CONALEP. Por ejemplo, una de las principales investigaciones usadas como referencia es la de Lozano y Peniche (2018) la cual se enfoca en los principales problemas que enfrentan los docentes CONALEP al momento de aplicar los diferentes tipos de evaluación especificadas por el modelo educativo, tomando como datos las experiencias personales de los docentes a través de entrevistas, en este estudio se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 16 docentes, 4 docentes de 4 planteles diferentes y se les preguntó sobre los diferentes retos que han tenido con los distintos tipos de evaluación especificados por el modelo académico. Pese, a ubicarse en tiempos prepandemia, este estudio plantea antecedentes que pueden utilizarse como punto de referencia al momento de analizar las dificultades enfrentadas por los docentes al momento de aplicar la evaluación establecida por las instituciones CONALEP.

Adicionalmente, esta investigación toma el trabajo de Mollo-Flores y Medina-Zuta (2020) enfocado en las diferentes metodologías usadas para implementar la evaluación de manera remota en currículos basados en competencias dándole un énfasis a la evaluación formativa, este no es un estudio de caso por lo que no utiliza sujetos o instituciones específicas. Este estudio, al abordar información sobre las diferentes características que un profesor debe de tener para poder afrontar los retos de la educación remota, puede utilizarse como punto de comparación para analizar las respuestas brindadas por los participantes de esta investigación.

Otro estudio por tomar en cuenta es el realizado por Flores y Navarrete (2020), este estudio de enfoque cuantitativo está relacionado con la capacitación docente y del educando de nivel medio superior técnica (entre ellas el CONALEP) en el uso de plataformas digitales en la contingencia por el COVID-19. Este estudio tomo como muestra a 70 alumnos y 19 docentes CONALEP y 100 alumnos y 40 docentes del CECYTEJ, todas las muestras se tomaron en el estado de Jalisco. Este estudio busca analizar los conocimientos y empleo de las herramientas digitales tanto de los docentes como de los alumnos, así como sus necesidades de formación para poder utilizarlas apropiadamente en la educación.

Como se estipula en un estudio cuantitativo realizado por Portillo et al. (2020), 44 docentes y 116 alumnos de educación media superior y superior contestaron una encuesta donde se les preguntó sobre el uso e implementación de medios digitales en la educación remota, en esta encuesta los docentes expresaron que algunas de las mayores dificultades que han afrontado con la nueva modalidad son la evaluación y recepción de actividades, así como la resolución de dudas y la explicación de temas usando los medios electrónicos. Siendo este junto con el primer estudio presentado en esta sección, una fuente de información vital para comparar los resultados obtenidos, teniendo este estudio la ventaja adicional de situarse en tiempos de pandemia.

En un estudio cuantitativo realizado por González Fernández (2021), se aplicaron dos encuestas a 337 docentes de bachillerato de Jalisco. En este estudio los docentes han expresado que pese a recibir cursos de capacitación para la modalidad en línea consideran que aún hay áreas de mejora en dichos cursos tales como: más práctica, mayor tiempo de capacitación y una mejor distribución entre los participantes acorde a sus conocimientos. De tal manera que se podría decir que los docentes no consideran que los cursos estén lo suficientemente completos para afrontar sus necesidades. Esto es complementado por los resultados obtenidos por Flores y Navarrete (2020) en los cuales docentes de bachilleratos técnicos (entre ellos el CONALEP) expresaron necesitar mayor capacitación en lo

que respecta a la evaluación en línea ya que tienen dificultades para elaborar exámenes, instrumentos, rúbricas y listas de cotejo en este nuevo contexto educativo.

Recapitulando, la evaluación es un proceso que necesita cumplir con requisitos muy específicos para que sea efectiva, esto conlleva una rigurosidad especial en instituciones como el CONALEP que utilizan el MEBC ya que el evaluar competencias supone el evaluar la integración de varios elementos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en un ambiente óptimo, volviéndose dicha evaluación más compleja con el surgimiento del COVID-19. La recopilación de datos fue realizada en el periodo post pandemia retomando tanto las experiencias vividas durante el confinamiento como las experiencias regresando a la presencialidad.

1.5 Objetivos y preguntas de investigación

Objetivo general

El objetivo de este estudio es evidenciar prácticas de evaluación de aprendizajes que las y los docentes de CONALEP en Aguascalientes implementaron en el contexto de la educación a distancia debido a la pandemia, así como los principales desafíos enfrentados durante la misma.

Objetivos particulares

- Describir las principales dificultades enfrentadas por las y los docentes de CONALEP en el proceso de evaluación del aprendizaje durante la modalidad de educación a distancia.
- Identificar las estrategias de evaluación de aprendizajes que fueron utilizadas por las y los docentes en la modalidad de educación a distancia.
- Reconocer, en función de las experiencias, las necesidades de formación que las y los docentes identifican respecto de la evaluación de aprendizajes.
- Mostrar los cambios en las prácticas de evaluación de los docentes de CONALEP después de haber afrontado la modalidad de educación a distancia.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación planteadas son las siguientes:

- 1.- ¿Qué dificultades encontraron al momento de evaluar a los alumnos en el contexto de la pandemia?
- 2.- ¿Qué estrategias de evaluación de aprendizajes utilizaron los docentes en las clases a distancia?
- 3.- ¿Qué necesidades de formación detectaron los docentes en su forma de aplicar evaluaciones en la modalidad de educación a distancia?
- 4.- ¿De qué manera cambiaron sus prácticas de evaluación después de regresar de la educación a distancia?

1.6 Justificación

Para que exista una evaluación efectiva en el MEBC el alumno debe estar expuesto a ambientes donde pueda dar uso a las competencias adquiridas en clases, procurando que estos ambientes sean lo más cercanos posibles a la realidad donde el alumno se desempeñará profesionalmente. Pese a que en el MEBC el alumno toma un papel protagónico, es deber del docente observar y analizar el desempeño de los alumnos y brindarles las herramientas necesarias para cubrir sus debilidades y pulir sus fortalezas de manera continua (Ríos y Herrera, 2017). Sin embargo, con la pandemia del COVID-19 el proceso de evaluación se vio comprometido con las restricciones que trajo consigo el confinamiento, limitando (en cierta medida) el proceso de enseñanza-aprendizaje; por lo que, se tuvieron que realizar distintos cambios a los medios y estrategias para enseñar y evaluar a los alumnos. Considerando lo anteriormente dicho, esta investigación se vuelve relevante al estar enfocada en brindar información sobre el proceso de evaluación durante la pandemia, tomando como eje central el punto de vista docente. Como mencionan Jardey et.al. (2021), evaluar en el periodo de pandemia fue una tarea titánica para los docentes ya que implicaba mantener los elementos que hacían a la evaluación objetiva y efectiva, pero sin las ventajas que brindaba el contexto presencial, trayendo dificultades tanto al adaptar los contenidos como al aprender a utilizar los nuevos medios de evaluación. En esta investigación se busca evidenciar

estas dificultades desde la voz de los docentes de CONALEP que experimentaron el proceso de evaluación de aprendizaje, antes, durante y después del confinamiento, así como los cambios en estrategias y medios de evaluación que se produjeron durante estos periodos.

Adicionalmente, esta investigación aporta información sobre cómo los docentes percibieron los logros en la implementación del currículo, identificando áreas de oportunidad para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo esto especialmente importante en el MEBC, donde la actualización y mejora constante son partes integrales del modelo (García et al., 2011). De esta forma, la investigación puede brindar bases y evidencia a futuras investigaciones relacionadas con el cumplimiento curricular, sus dificultades y áreas de mejora. Esto a su vez, puede hacer notar carencias (desde el punto de vista docente) sobre el proceso de capacitación para manejar las herramientas digitales utilizadas durante el confinamiento y si dicha capacitación fue considerada suficiente para afrontar los retos que la modalidad a distancia trajo consigo (Portillo et al., 2020). Se destacarían así, las necesidades de formación que los docentes experimentaron durante este periodo.

Finalmente, se considera que esta investigación es importante debido a que puede fungir como un medio para exponer las experiencias vividas por los docentes durante el periodo de confinamiento, yendo más allá de lo educativo y brindando una perspectiva un poco más personal sobre sus preocupaciones y puntos de vista.

CAPÍTULO 2. MARCO CONTEXTUAL

En el presente capítulo se presenta información relacionada con la educación media superior en México, las instituciones Conalep y su presencia en el estado de Aguascalientes, con el objetivo de contextualizar el origen del CONALEP junto con su relación con el MEBC, sus principales características y la presencia que tiene en el estado de Aguascalientes.

Al igual que la tendencia observada en otros países latinoamericanos, en México la educación media superior se volvió obligatoria (Saccone, 2017). Esto ocurrió en el año 2012 con la reforma de los artículos 3ro y 31vo de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos. Con esto se estableció como meta obtener una cobertura universal de este nivel educativo en el país para el año 2022 y así brindarles a los jóvenes mayores oportunidades de desarrollo laboral y/o académico, reduciendo así la desigualdad de oportunidades de desarrollo en la población (Navarro-Cendejas, 2020).

La obligatoriedad también fue producto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) implementada en el 2008, la cual pretendió unificar los planes de estudio de los bachilleratos del país y brindar una mayor calidad de la educación en este nivel contando con cuatro ejes principales: el marco curricular común (MCC), la oferta de la educación media superior, la profesionalización de los servicios educativos y la certificación nacional (González y Carreto, 2018). Esta reforma tiene como base diferentes ejes que son esenciales para cumplir los objetivos planteados.

El primer eje se enfoca en crear un consenso sobre el perfil de egreso, las competencias a desarrollar y el currículo impartido en el aula; el segundo eje se orienta a la estructuración de la oferta educativa y la regulación de las modalidades de educación media superior; el tercer eje busca garantizar el éxito de la reforma a través de procesos y elementos específicos (formación docente, mejora de

instalaciones, orientación educativa, etc.), y el último eje es la certificación nacional complementaria, la cual avala que las instituciones cuentan con una identidad compartida (Razo, 2018).

En cuanto a la institución de EMS a estudiar se eligió al CONALEP el cual fue concebido en 1978 como una de las principales instituciones educativas para establecer relación entre el sector educativo con el trabajo y seguía varios de los lineamientos similares a los establecidos por la RIEMS antes de que se concretara dicha reforma (Backhoff et al., 2018). Actualmente, la propia página del Conalep(s/f) expresa que su modelo educativo promueve una formación técnica flexible y de vanguardia que coincida con las necesidades del mundo laboral; así como una formación integral de los individuos a través del desarrollo de competencias siguiendo un enfoque constructivista y una vinculación con el sector productivo para posibilitar su inserción laboral.

En Aguascalientes, debido a la fuerte presencia de industrias manufactureras, destacando a la industria automotriz, el Conalep ha establecido vínculos importantes con el sector laboral en el estado, ofreciéndole a los egresados las herramientas para ingresar al mundo laboral (Camacho, 2019). Siendo la primera institución CONALEP construida en 1988 en el municipio de Jesús María, y poco a poco el sistema fue expandiéndose a más municipios, contando en la actualidad con aproximadamente 4,600 alumnos distribuidos en 7 planteles en el estado (Conalep, s/f).

A continuación, se muestra un cuadro enlistando los planteles CONALEP ubicados en el estado de Aguascalientes, así como el municipio en el que se encuentran y las carreras que ofrecen.

Tabla 2. *Plantales CONALEP en el estado de Aguascalientes, ubicación y carreras que imparten*

Plantel	Municipio	Carreras
Prof. J. Refugio Esparza Reyes	Aguascalientes	-Control de calidad -Informática -Mantenimiento de sistemas electrónicos
Sra. Carolina Villanueva	Aguascalientes	-Asistente directivo -Enfermería general -Industria automotriz -Máquinas herramienta
Aguascalientes III	Aguascalientes	-Administración -Electromecánica industrial -Soporte y mantenimiento de equipo de cómputo
Aguascalientes IV	Aguascalientes	-Fuentes alternas de energía -Hospitalidad turística - Seguridad e higiene y protección civil
Ing. Miguel Ángel Barberena Vega	Jesús María	-Contabilidad -Mantenimiento automotriz -Mantenimiento de sistemas automáticos
Pabellón de Arteaga	Pabellón de Arteaga	-Expresión gráfica digital -Fuentes alternas de energía -Mecatrónica
Tepezalá	Tepezalá	-Control de Calidad -Informática

Nota: Elaboración propia a partir de Conalep, s/f.

Las instituciones CONALEP cuentan con diferentes documentos curriculares en los que se especifican los resultados deseados y la forma en la que se planea llegar a dichos resultados.

Tabla 3. *Documentos curriculares de instituciones CONALEP*

Documento	Características
Perfil de egreso	En este documento se especifican las características y competencias que los estudiantes deben de demostrar al momento de egresar.
Plan de estudios	En este documento se ven plasmada información oficial sobre la carrera, los módulos (unidades de aprendizaje), duración en horas e información de identificación. El plan de estudios rige la actividad académica de los programas de formación y por su carácter oficial es el documento que se registra ante la Dirección General de Profesiones de la Secretaría de Educación Pública para expedir títulos y cédulas profesionales.
Mapa curricular	Es un descriptor grafico de los contenidos que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de los 6 semestres de formación en la institución además de distinguir que núcleos pertenecen a la formación básica y profesional.
Programa de estudio	Este documento es elaborado para cada módulo que conforma el plan de estudios y se plasma la competencia mínima a cubrir junto con las actividades a desarrollar para su evaluación y las referencias documentales que apoyan el proceso educativo. Estos programas se basan en resultados de aprendizajes que establecen que las competencias esperadas son obtenidas a través de actividades de evaluación y sus respectivas evidencias. Aunado a esto, el programa de estudio no hace distinción entre teoría y práctica, sino que aborda de manera holística la construcción del conocimiento: saber, saber hacer, saber vivir y saber ser.
Guía pedagógica	En este documento se integran elementos técnico-metodológicos que orientan la práctica educativa en el desarrollo de competencias. Esta guía permite a los docentes desarrollar estrategias de enseñanza y procesos de reflexión que le permitan seleccionar la mejor manera de favorecer el aprendizaje en el alumno y la adquisición de competencias propias del módulo.
Guía de evaluación	Como su nombre lo indica, es un documento donde se describen las técnicas e instrumentos a utilizar al realizar evaluaciones, así como la ponderación de cada actividad de evaluación tomando en cuenta los diferentes tipos de competencias establecidas en los resultados de aprendizaje.

Nota: Elaboración propia a partir de Conalep, s/f.

Una vez abordada la información contextual de lo que es un CONALEP y la presencia que tiene en el estado de Aguascalientes, en el siguiente capítulo se abarca información conceptual relacionada con esta investigación desde la evaluación en su estado más básico hasta conceptos más específicos como la evaluación de competencias y aprendizajes enfocados en un escenario a distancia.



CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se exploran en detalle los conceptos fundamentales relacionados con el proceso de evaluación, haciendo hincapié en la evaluación de aprendizajes, sus diversos tipos y objetos, así como las etapas involucradas en la misma. Ya que la investigación está planteada para abordar lo sucedido en el escenario a distancia, también se exploran los diferentes elementos que componen una evaluación de aprendizajes en esta modalidad. El objetivo de este marco teórico es proporcionar un sólido fundamento teórico para comprender las prácticas de evaluación de aprendizajes que han sido empleadas en CONALEP durante la pandemia, sentando las bases para un análisis profundo en secciones posteriores del documento tales como la sección de resultados y discusiones.

3.1 Evaluación

La evaluación es la actividad por la cual, tomando en cuenta ciertos criterios, se obtiene información acerca de un fenómeno, situación, objeto o persona y se realiza un juicio sobre dicho objeto (Rosales, 2014). A través de la evaluación se le asigna un valor, que puede ser expresado de manera cualitativa y/o cuantitativa, a un proceso, producto, evidencia, etc. y con este se establecen criterios para comparar la calidad de un producto con los resultados esperados o “correctos” (Verdejo et al., 2012). La evaluación está presente en la cotidianidad de la educación y en ella participan los sistemas educativos, los docentes y los estudiantes, esta puede presentarse en diferentes escalas y a través de diferentes métodos y cada una de estas situaciones es importante para la mejora de la educación (Ravela, 2006).

Como actividad, la evaluación es realizada teniendo en mente objetivos o fines predeterminados y requiere de una estructura funcional pasando por varias fases de orientación, ejecución, control y regulación, para llegar a su fin último (González, 2005). Según Flores (2017), evaluar es juzgar crítica y reflexivamente, así como también determinar logros, definir fortalezas, áreas de oportunidad y

usando dicha información se puede fortalecer poco a poco la práctica docente para mejorar resultados. Sin importar el área, la evaluación siempre debe de considerar qué aprendizajes y resultados son los que se esperan obtener y a su vez considerar las dificultades que conlleva obtener dichos resultados para así poder idear estrategias apropiadas para enfrentar dichas dificultades (Bustos y Román, 2011). Horbath y Gracia (2014) también mencionan que la evaluación debe de responder a dos necesidades básicas: la primera es la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje y, la segunda, es la acreditación relacionada con el requerimiento institucional de certificar conocimientos.

Adicionalmente, Ravela et al. (2017), consideran que la experiencia y la acumulación de conocimiento de los docentes juegan un papel importante en la evaluación en la educación, considerando que siempre existirá cierto grado de subjetividad en el proceso evaluativo. Picaroni (2011), comenta que las evaluaciones realizadas dentro del aula están sujetas a la concepción que tienen los docentes de la evaluación, sus propósitos y el proceso que conlleva realizarla.

Los seres humanos estamos en contacto con la evaluación constantemente a lo largo de nuestras vidas, reflexionamos sobre nuestras acciones, lo que nos falta por hacer y las distintas formas de mejorar nuestras carencias, por lo tanto, no es posible organizar algún proceso de enseñanza-aprendizaje sin que la evaluación este presente (Ocampo, 2017). Se tomará como evaluación al proceso por el cual se le atribuye un valor a los productos realizados por los educandos y al proceso de desarrollo de dichos productos, tomando como punto de comparación los resultados esperados de acuerdo con el programa educativo, y la realización de dicha valoración debe de cumplir con varias fases predeterminadas para asegurar su calidad.

3.2 Evaluación de aprendizajes

La evaluación en general puede tener varios objetos y entre estos se encuentran los aprendizajes; la evaluación de estos tiene como meta valorar el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

proceso y resultado de los aprendizajes de los estudiantes con el propósito de modificar y guiar la enseñanza, para así cumplir los objetivos de su formación (González, 1999). La evaluación de aprendizajes no solo aborda los productos o resultados de una consigna, sino que también está pendiente de los procesos que desarrollan los alumnos para la adquisición de sus aprendizajes (De Miguel, 2006). Adicionalmente, otra característica de la evaluación de aprendizajes es la utilización de ambientes significativos para los estudiantes con el propósito de contextualizar los procesos de enseñanza aprendizaje a través de situaciones problema (Segura, 2018). En varias ocasiones la evaluación de aprendizajes puede ser llevada de manera informal y puede ser influenciada por el estilo de enseñanza de cada maestro, no olvidando los aspectos clave que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Black et al., 2003).

En la evaluación de aprendizajes el docente debe presentar a los alumnos los objetivos a alcanzar y promover la reflexión sobre el camino a recorrer para alcanzarlos; también debe proporcionar ejemplos de trabajos “aceptables” y “no aceptables” para que desarrollen una reflexión crítica sobre los estándares a cumplir sin “copiar” lo visto y finalmente el docente debe presentar regularmente información al alumno sobre el lugar en el que se encuentra y qué es lo que necesita realizar para alcanzar los objetivos planteados (Chappuis et al., 2014). Según Himmel (2001) la evaluación de aprendizajes toma como eje central al estudiante y busca motivar el desarrollo de su autonomía y, de igual manera, promover la capacidad de dirigir y evaluar su propio aprendizaje.

Se entiende como evaluación de aprendizajes el proceso continuo por el cual los docentes valoran los procesos de aprendizaje y sus resultados, durante este proceso los docentes plantean las metas a alcanzar y buscan brindarles herramientas significativas a los alumnos para alcanzar dichas metas. William (2011) menciona que se considera como evaluación de aprendizajes cualquier actividad cuyo propósito principal sea promover el aprendizaje de los alumnos y en esta la certificación de un grado o competencia queda en segundo plano. Ravela

(2006) también especifica que el sentido último de toda evaluación de aprendizajes es formular un juicio de valor sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de transformar y mejorar el sistema educativo.

3.2.1 Tipos de evaluación de aprendizajes

Al momento de evaluar el aprendizaje el docente debe ser consciente de los objetivos de dicha evaluación, y una vez identificados utilizar adecuadamente la evaluación correspondiente (Castro, 2014). Stiggins et al. (2007) mencionan que la evaluación de aprendizajes tiene dos grandes objetivos, el primero siendo la mejora del proceso educativo a través de la evaluación formativa (también denominada evaluación para el aprendizaje), y el segundo es informar a diferentes actores sobre los logros obtenidos por los alumnos a través de la evaluación sumativa (también denominada evaluación del aprendizaje).

Evaluación formativa: La evaluación formativa es un proceso continuo cuyo propósito principal es el incitar a la reflexión y comprensión en los estudiantes; además, el uso de este tipo de evaluación en el aula puede ayudar a los docentes a ajustar sus técnicas y estrategias de enseñanza acorde a las necesidades de los alumnos (Ravela, et al., 2017). Aplicar la evaluación formativa es entender a la evaluación como una actividad crítica de aprendizaje; busca ayudar a que los alumnos y el profesor reflexionen sobre los puntos fuertes y débiles de algún trabajo, propuesta, práctica educativa, etc., y tiene como fin último informar cómo mejorar dicha actividad (López, 2005).

En este tipo de evaluaciones el papel del docente es valorar el desempeño del alumno para así, con esta información, poder retroalimentar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Segura, 2018). Siendo así, la evaluación formativa, un proceso que ayuda a ambas partes, tanto a los alumnos a comprender su progreso y debilidades, como al docente a descubrir qué cambios puede realizar en su proceso de enseñanza. La evaluación formativa puede llevarse a cabo formalmente utilizando información y estrategias ya establecidas en el currículo (como una

actividad planeada con antelación) e informalmente a través de retroalimentaciones espontáneas a lo largo del curso (siendo estas definidas por el criterio del profesor) (Verdejo et al., 2012).

Evaluación sumativa: la evaluación sumativa, es un tipo de evaluación que tiene como propósito principal asignar un valor al rendimiento de los alumnos en un punto específico en el tiempo y cuyos datos pueden ser utilizados para rendir cuentas sobre los logros académicos adquiridos (García et al., 2011). Adicionalmente, la evaluación sumativa utiliza uno o más instrumentos (cualitativos o cuantitativos) para ponderar el conocimiento que se espera tengan los estudiantes sobre lo impartido en clases y con base en los parámetros existentes se determina si pueden avanzar a los contenidos subsecuentes o no (Valles-Pereira y Mota-Villegas, 2020). La evaluación sumativa es aquella que se realiza al término de una etapa del proceso enseñanza-aprendizaje para verificar sus resultados y con base en dichos resultados se determinan si se lograron los objetivos educacionales estipulados, y en qué medida fueron obtenidos para cada uno de los alumnos (Rosales, 2014).

La evaluación sumativa identifica dos tiempos principales para su ejecución siendo estos en un corte parcial (al finalizar una unidad de aprendizaje) y como evaluación final de una asignatura; en la primera, los resultados son utilizados para apreciación del progreso de los alumnos y pueden funcionar como herramientas didácticas para mejorar el aprendizaje, en cambio en la segunda los resultados son usados para definir la promoción o acreditación del estudiante (De Vincenzi y De Angelis, 2008).

Si bien ambas evaluaciones pueden ayudar a los maestros a obtener información sobre el progreso de los estudiantes, una de las principales diferencias entre la evaluación sumativa y la formativa es que la formativa puede llevarse a cabo en el transcurso de una actividad, pudiendo llegar a interrumpir dicha actividad para brindar retroalimentación, mientras que la sumativa espera hasta la

terminación de la actividad para llevar a cabo la retroalimentación, verificación y/o análisis de las acciones a seguir para mejorar el aprendizaje.

3.2.2 Etapas de la evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizajes es un proceso complejo que sigue una serie de pasos para lograr los objetivos establecidos por la misma, Ravela (2006) menciona que la evaluación de aprendizajes debe de seguir el siguiente proceso: 1. Seleccionar y definir lo que se quiere evaluar, 2. Definir los propósitos de la evaluación, 3. Producir evidencia empírica, 4. Formular juicios de valor y tomar decisiones o acciones que modifiquen la realidad evaluada. Esto es complementado por lo dicho por Trelles et al. (2017) acerca del proceso de evaluación de aprendizajes, donde establece de manera simplificada que el primer paso es identificar qué es lo que se desea evaluar, después es necesario determinar los criterios de evaluación, recolectar la información necesaria y realizar su respectivo análisis, emitir juicios sobre el desempeño de los estudiantes y finalmente tomar decisiones pertinentes tomando como base todas las etapas anteriores.

3.2.3 Objetos de la evaluación de aprendizajes

Para evaluar los aprendizajes es necesario recolectar evidencia para asegurarse que el desempeño del estudiante coincide con los resultados esperados y dicha evidencia debe estar relacionada con los conocimientos, actitudes y valores o lo que en su conjunto se definiría como competencias (Tejada y Ruiz, 2016).

Conocimientos: Son definidos como hechos, información y habilidades adquiridas a través de experiencias o educación; es el entendimiento teórico o práctico de un tema (Yağcı et al., 2020). Es el “saber-hacer” y a través de este es posible transformar información en instrucciones, el conocimiento puede ser obtenido ya sea a través de transmisión por aquellos que lo poseen o por extracción desde la experiencia (Sedkaoui, 2019). En pocas palabras, los conocimientos podrían definirse como el entendimiento que tenemos sobre la información que adquirimos a través de distintos medios.

Habilidades: Herrera-Bernal et al. (2016) definen a las habilidades como la capacidad de hacer una actividad o trabajo bien, especialmente porque dicha actividad fue practicada con antelación. Adicionalmente, se definen como las capacidades adquiridas a través de un esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para llevar a cabo actividades complejas que envuelven ideas, cosas y/o personas (Vila et al., 2021). Según Portillo-Torres (2017), las habilidades tienen su fundamento en lo que las personas son capaces de hacer desde sus condiciones neuro-fisio-psicológicas; estas pueden ser específicas, cuando son requeridas en ciertas tareas, e integrativas cuando se realizan en situaciones complejas.

Actitudes y valores: Las actitudes pueden ser definidas como una predisposición organizada para responder de manera favorable o desfavorable a una situación específica (Chkoniya, 2021). Balloni y Sette (2020) expresan que las actitudes son cómo una persona actúa o se comporta cuando tiene que afrontar ciertas situaciones y/o problemas. En cuanto a los valores, Wang (2017) los define como las creencias o principios éticos que crean un conjunto de reglas informales que regulan el comportamiento de una persona. También se pueden definir como los juicios positivos y negativos que las personas asignan a su manera de estar en el mundo, cada persona tiene valores que contribuyen a su sistema de creencias, ideas y/u opiniones y dicho sistema ordena y prioriza los ideales que el individuo o la sociedad considera como importantes (Velliari y Coleman-George, 2016).

Competencias. Yorke (1998) define como competencias a la integración de conocimientos, habilidades, cualidades personales y comprensión utilizadas de forma adecuada en contextos familiares y situaciones cambiantes y nuevas. Roe (2002) también menciona que es la habilidad aprendida para llevar a cabo una tarea, deber o rol adecuadamente integrando diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes, dicha integración debe ser vista como un conjunto para ser comprendida apropiadamente. Adicionalmente, la misma documentación del CONALEP distingue 3 tipos de competencias siendo estas: 1) Genéricas: las cuales son competencias que adquiere el alumno poco a poco en su desarrollo y lo ayudan

a desempeñarse apropiadamente de manera personal y profesional permitiéndole tener una convivencia armónica con la sociedad y el medio ambiente, 2) Disciplinarias: que permiten el desarrollo eficaz en diferentes ámbitos y son desarrolladas en torno a áreas de conocimiento y 3) Profesionales: las cuales promueven la independencia, flexibilidad, autonomía y responsabilidad en el ejercicio profesional del alumno, promoviendo también la multifuncionalidad (Conalep, s/f)

3.2.4 Tipos de evaluación de aprendizaje según los agentes que la realizan

Dentro de la evaluación existen varios agentes que desempeñan la función evaluadora y dentro de esta clasificación se encuentran tres tipos de evaluación dependiendo del agente que la ejerce siendo estos: la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación (Casanova, 1998). Cada tipo de evaluación cuenta con sus propias características que la distinguen de los demás tipos, así como diferente forma de aplicación e incluso puede jugar un papel importante en el tipo de información que se puede obtener a través de esta.

Heteroevaluación: Según la definición de Casanova (1998) la heteroevaluación es la evaluación que realiza una persona sobre otra y en esta se miden cuestiones referentes a su trabajo, actitudes, rendimiento, etc. Además, se menciona que su representación más común es la del profesor evaluando a sus alumnos y se destaca que es un proceso importante dentro de la educación debido a la riqueza de los datos que se pueden obtener a través de este y a la vez se considera que es complejo por las dificultades que supone valorar las actuaciones de otras personas (Jiménez et al., 2011). Por lo tanto, este podría considerarse como el tipo de evaluación más “estándar” siendo realizado unilateralmente por un agente que ostenta un rango mayor que el evaluado.

Autoevaluación: Bizarro et al. (2018) definen a la autoevaluación como aquella por la cual los alumnos se evalúan a sí mismos a través de una autorreflexión crítica. La autoevaluación es un tipo de evaluación relacionada con el

aprendizaje autónomo, ya que es realizada por el propio estudiante y gracias a esta, puede comprobar por sí mismo su nivel de aprendizaje y reorientarlo a su conveniencia (Cruz y Quiñones, 2012). Adicionalmente, según Ferrándiz-Vindel (2011) la autoevaluación es un proceso que permite al estudiante identificar sus fortalezas y limitaciones, además de facultarle, a partir de estos descubrimientos, para identificar las acciones a realizar a fin de incrementar sus conocimientos y/o buscar los medios para superar obstáculos que interfieran en su aprendizaje. De manera que los autores concuerdan en que la autoevaluación es un proceso en el que los alumnos reflexionan e identifican sus propias fortalezas y debilidades.

Coevaluación: La coevaluación es un término que se utiliza normalmente para describir el proceso por el cual dos o más iguales se evalúan entre sí y por lo general se lleva a cabo entre los alumnos de un aula (López, 2005). La coevaluación es el proceso en el que los alumnos se evalúan entre ellos (por lo general en grupos de dos personas) y entre las ventajas que esta presenta se encuentran: recibir una valoración de su trabajo por medio de un lenguaje natural para ellos y permitir al docente estar libre para realizar observaciones y reflexiones sobre la clase (Moreno, 2016). Por lo tanto, esta evaluación se realiza con sujetos que tienen el mismo nivel jerárquico dentro del aula (o por lo menos un nivel similar) y el ambiente de la misma no supone la misma tensión que las evaluaciones formales, dando en su lugar un ambiente más relajado y ameno.

3.3 Evaluación de competencias

Debido a la propia naturaleza de las competencias, su evaluación debe ser tratada como un proceso de formación en lugar de un proceso de control, de tal manera que le pueda informar al estudiante sobre su progreso y su desarrollo en el aprendizaje (Expósito-Langa et al., 2017). Asimismo, cuando se trata de las competencias, la evaluación pasa a ser un proceso de optimización de aprendizajes donde existen otras prioridades además de la calificación y/o la certificación (Espinosa, 2014). De esta manera los procesos toman un rol protagónico, así como la trayectoria a seguir para alcanzar las habilidades deseadas. Adicionalmente, se

considera que la evaluación de competencias se basa en el acceso a información desde diferentes fuentes para determinar si los alumnos han logrado obtener el nivel que se espera en el desarrollo de sus competencias, así como un dominio aceptable en cada una de estas (Fernández, 2011). Siendo así importante el evaluar el progreso del alumnado utilizando diferentes herramientas para así tener una perspectiva más completa sobre el punto en el que se encuentra y lo que necesita para alcanzar el nivel esperado.

La evaluación de competencias hace énfasis en el papel activo del estudiante como principal creador de su aprendizaje y de esa forma construir conocimientos, su saber hacer y su saber hacer (Fernández, 2011). Siendo así el estudiante, un ser consciente de su progreso y de sus necesidades tomando un rol protagónico en su aprendizaje. También, Tardif (2006) menciona que una de las principales características de la evaluación de competencias es que es un planteamiento videográfico y no fotográfico, es decir es un proceso que está presente a lo largo de todo el camino de aprendizaje (videográfico) y no algo que solo se realiza en puntos muy específicos del mismo (fotográfico). Adicionalmente, se menciona que debido a la naturaleza de las competencias estas deben de ser evaluadas utilizando situaciones auténticas, las cuales son definidas como situaciones que emulan el ambiente del contexto profesional en donde los estudiantes se desempeñarán cuando hayan terminado sus estudios (Lussiere y Allaire, 2004). Las instituciones Conalep toman en consideración dos grandes conjuntos de competencias: competencias básicas y competencias profesionales, en el caso de las competencias básicas, estas son las mismas en todas las carreras e instituciones Conalep y entre ellas se encuentran: comunicación, pensamiento matemático, trabajo en equipo, expresión artística, habilidades digitales, etc., mientras que las competencias profesionales cambian dependiendo la carrera y establecen objetivos sobre lo que el alumno debería ser capaz de hacer y dominar al terminar el semestre y/o carrera (Conalep, s/f). Sin embargo, independientemente de que se evalúen competencias básicas o profesionales, las estrategias que se deben de utilizar deben de estar diseñadas para ser significativas y corroborar la adquisición de

competencias, existiendo así una gran gama de opciones que se ajustan a las necesidades específicas de los alumnos.

3.3.1 Estrategias para la evaluación de competencias

Como se mencionó anteriormente, el evaluar por competencias implica brindarle al estudiante un aprendizaje significativo y para lograr este tipo de aprendizaje se requiere utilizar estrategias específicas donde los alumnos puedan integrar sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Verdejo et al. (2012) mencionan la existencia de 9 estrategias para la evaluación de competencias siendo estas: 1.- evaluación en situaciones reales, 2.- evaluación con simulaciones, 3.- evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas, 4.- evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje, 5.- evaluación de ejecuciones a través de rúbricas, 6.- la evaluación con múltiples instrumentos y en diferentes momentos, 7.- evaluación a través de portafolios y evidencias de trabajos, 8.- autoevaluación y coevaluación y 9.- evaluación con base en TIC.

Evaluación en situaciones reales: Como su nombre lo dice indica se realizan prácticas reales bajo la supervisión del docente o tutor siendo este quien dirige el proceso y ofrece retroalimentación durante la duración de la práctica, en este tipo de situaciones los criterios de evaluación no están ocultos ni suponen un misterio (Moreno, 2016).

Evaluación con simulaciones: Las simulaciones son representaciones de situaciones reales simplificadas en las que las variables y parámetros pueden ser modificados y en consecuencia permiten evaluar el desempeño de los alumnos en situaciones específicas pudiendo dejar de lado algunas dificultades que se podrían encontrar en situaciones reales y en consecuencia el ambiente es más controlado (Gee y Shaffer, 2010).

Evaluación mediante procesos de investigación o con base en problemas: En esta se presenta a los alumnos una situación problemática con una descripción

incompleta y los estudiantes son los encargados de resolver el problema, aquí la evaluación se utiliza para registrar el avance en el desarrollo de estrategias de pensamiento reflexivo y de resolución de problemas (Verdejo et al., 2012).

Evaluación integrada a lo largo del proceso de aprendizaje: En este caso a lo que se refiere es a la utilización de retroalimentación continua por todo el curso impartido y con esta identificar fortalezas y debilidades de los alumnos y brindarles los medios necesarios para refinar dichas fortalezas y/o reducir sus debilidades (kyale, 2007).

Evaluación de ejecuciones a través de rúbricas: La rúbrica es un instrumento que funciona como guía para valorar la calidad de la ejecución y el resultado del trabajo de los alumnos en tareas complejas, en esta vienen expresados los criterios que se evalúan y el nivel de rendimiento esperado en cada criterio (Expósito-Langa et al., 2017). Este instrumento también puede ser conocido como una matriz de valoración o plantilla de evaluación, proporciona una guía de trabajo tanto a los alumnos como a los docentes y permite evaluar competencias adquiridas teniendo como propósito mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (Espinosa, 2014).

Evaluación con múltiples instrumentos y en diferentes momentos: como menciona Fernández (2011) no existe un instrumento que por sí solo sea capaz de evaluar las competencias adquiridas en su totalidad así que se requiere utilizar diversos instrumentos en diversas ocasiones para así “triangular” la información obtenida por estos y así tener una comprensión más completa del avance del alumno.

Evaluación a través de portafolios y evidencias de trabajos: el portafolio es una colección de evidencias de los trabajos del estudiante y la valoración de estos trabajos es orientada por los objetivos de aprendizaje (Cen et al., 2016). Dino-Morales y Tobón (2017) mencionan que en los portafolios de evidencias se debe ver reflejado el desarrollo de las competencias del estudiante, así como informes de

heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación realizados durante el curso y la creación del mismo debe de ser supervisado por el docente.

Autoevaluación y coevaluación: en puntos anteriores ya se ha definido el funcionamiento de la autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, es importante resaltar la importancia de estas actividades ya que promueven la resolución de problemas, la comparación de alternativas y la identificación de errores, siendo estas habilidades muy importantes en el ejercicio profesional donde tendrán que tomar decisiones con base en su propio desempeño y evaluar la calidad de su propio trabajo constantemente (Verdejo et al., 2012).

Evaluación con base en TIC: la utilización de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), permite aplicar pruebas en línea con reactivos abiertos o cerrados en tiempo real y de manera asincrónica, dependiendo de la modalidad elegida puede permitir a los alumnos desarrollar las actividades a su ritmo e incluso recibir retroalimentación automáticamente, sin embargo, debido a la gran gama de posibilidades existe mucha experimentación al momento de utilizar esta estrategia (Daly et al., 2010)

Las estrategias de evaluación de competencias son varias y buscan evaluar al alumno desde diferentes ángulos, utilizando herramientas que se acercan a los escenarios reales a los que se enfrentan o enfrentarán los alumnos en su vida profesional. Sin embargo, con la llegada del COVID-19 y el repentino cambio a la modalidad a distancia varios de los elementos mencionados en esta sección tuvieron que dejar de utilizarse. Por lo que en la siguiente sección se definen las características de la evaluación de aprendizajes en el escenario a distancia, distinguiendo los elementos que se conservan en esta modalidad así como las diferencias que trae consigo este escenario.

3.4 Evaluación de aprendizajes en educación a distancia

La evaluación de aprendizajes en educación a distancia comparte los mismos objetivos que la evaluación de aprendizajes tradicional e incluso trata de utilizar en lo posible las mismas estrategias de obtención de evidencias (Hodges y Barbour, 2021). La mayor diferencia entre la evaluación de aprendizajes tradicional y la realizada en la modalidad a distancia es el medio por el cual es hecha (lo cual puede afectar las herramientas utilizadas, pero no los objetivos). La educación a distancia, por lo general trata de duplicar el contenido visto en lecciones tradicionales y adaptarlo al ambiente en línea, sin embargo, este proceso no es tan sencillo ya que el maestro debe realizar un esfuerzo extra para hacer que los alumnos pongan atención a clases (Sun et al., 2020). Otra característica que diferencia a la educación a distancia de la educación tradicional es su mayor flexibilidad, ya que además de que el docente debe de utilizar diferentes medios para presentar información (algunas veces teniendo que salir de su zona de confort), los tiempos de entrega y el ritmo de trabajo se adaptan más a las necesidades de los alumnos (Duraku y Hoxha, 2020). Cabe aclarar que estos elementos pueden verse en mayor o menor medida dependiendo de la variante de educación a distancia en la que se este trabajando por lo que en el siguiente apartado se busca exponer las variantes de la educación a distancia y las principales características de las mismas.

3.4.1 Variantes de la educación a distancia

La educación a distancia puede tomar diferentes formas dependiendo del porcentaje de actividades y tiempo que se dedique al formato en línea llegando a haber tres categorías principales: Educación presencial con soporte tecnológico, Educación híbrida y la Educación en línea, siendo presentadas en la tabla 4.

Tabla 4. *Tipos de educación a distancia y sus características principales*

Tipo	Características
<i>Educación presencial con soporte tecnológico</i>	Esta modalidad se distingue por ser principalmente presencial pero que utiliza herramientas digitales para cubrir entre 1% y 29% del contenido del curso y dicho contenido es usado solo para brindar información y/o actividades complementarias (Allen et al., 2007).
<i>Educación híbrida o combinada</i>	Müller y Mildenerger (2021) definen a la educación híbrida como aquella que brinda entre el 30% y el 79% de su contenido de manera digital mientras que el resto del contenido es abordado a través de reuniones presenciales. La educación híbrida no implica un uso equivalente de ambas modalidades (presencial y digital) sino que selecciona las estrategias más apropiadas de cada modalidad para cubrir las necesidades de los estudiantes (Chaeruman et al., 2018).
<i>Educación en línea</i>	Esta modalidad es aquella en la que la mayoría (o en algunos casos la totalidad) de las actividades son llevadas a cabo en línea, requiriendo mínima o nula participación presencial (Abreu, 2020).

Nota: Elaboración propia a partir de diversos documentos (Abreu,2020; Allen et al., 2007; Chaeruman et al., 2028; y Müller y Mildenerger, 2021).

El presente estudio se enfoca principalmente en el último tipo de educación a distancia presentado en la Tabla 4, la educación en línea, por lo que a continuación se abordan las estrategias de aprendizajes que se utilizan en esta modalidad.

3.4.2 Estrategias de evaluación de aprendizajes en la educación a distancia

Hodges y Babrou (2021), mencionan 6 instrumentos para evaluar los aprendizajes en la modalidad a distancia, siendo estos: 1.- trabajos escritos, 2.- discusiones en línea, 3.- trabajo de campo, 4.- exámenes/ pruebas/ quizzes, 5.- presentaciones y 6.- portafolios electrónicos.

Trabajos escritos: al igual que en la modalidad presencial estas actividades consisten en la creación de un documento en el que se sintetice y organice información sobre un tema en particular y en el caso de la educación a distancia dicho documento es realizado de manera asincrónica y es subido a alguna plataforma digital o enviado por correo electrónico para su revisión

(Zayapragassarazan, 2020). Sin embargo, Hrastinski (2008) resalta que el realizar estas actividades de manera asincrónica permite a los estudiantes a desarrollarlas a su propio ritmo, promoviendo también la reflexión, además de brindarles más flexibilidad en los tiempos de su realización pudiendo adaptarse a sus necesidades.

Discusiones en línea: en estas actividades los estudiantes expresan información sobre algún tema a través de un foro o wiki y sus compañeros y/o tutores son los encargados de corregir, comentar, complementar y/o refutar dicha información (Kearns, 2012).

Trabajo de campo: al igual que en la educación tradicional el trabajo de campo se refiere a actividades que se desarrollan fuera del salón de clases, en ambientes donde los alumnos puedan interactuar con situaciones reales de su interés que les permitan desarrollarse en su formación (Fleischner et al., 2017). Sin embargo, debido al COVID-19 se considera que está es la estrategia más difícil de llevar a cabo y solo es utilizada cuando es absolutamente necesaria para el desarrollo profesional del alumno y solo cuando el lugar donde será realizada cumple con todos los protocolos de sanidad estipulados (Downs et al., 2020).

Exámenes/pruebas/quizzes en línea: Este tipo de evaluaciones pueden llevarse a cabo de manera sincrónica y asincrónica y han sido estrategias de evaluación primaria desde el inicio de la pandemia COVID-19 (Elsalem, L. et al., 2021).

Presentaciones: En este tipo de trabajos los alumnos construyen su conocimiento a través de investigaciones, análisis e interpretaciones para después compartir sus descubrimientos con el resto del grupo, estas actividades promueven el pensamiento crítico y en algunos casos el trabajo colaborativo además de que el maestro al actuar como moderador y facilitador puede brindar evaluación formativa y retroalimentación (Alqurshi, 2020).

Portafolios electrónicos: al igual que los portafolios tradicionales el portafolio electrónico es una recolección de evidencias, sin embargo, el portafolio electrónico al poder guardarse en una base de datos puede estar a disposición del docente y de los alumnos puede utilizarse para fomentar el trabajo cooperativo, la coevaluación, competencias de integración, reflexión y trabajo independiente (Purnama et al., 2021).

Como se mostró en esta sección la evaluación de aprendizajes en el escenario a distancia puede presentarse en diferentes modalidades y se pueden utilizar una diversa cantidad de estrategias y herramientas, sin embargo, para poder sacar provecho a estos elementos y realizar una evaluación de aprendizajes efectiva, se considera importante abordar los elementos clave que definen las prácticas de evaluación de aprendizajes.

3.5 Prácticas de evaluación de aprendizajes

La evaluación de aprendizaje es un proceso complejo que consta de varios elementos importantes que deben tomarse en cuenta para que sea efectiva y cumpla su propósito. En la tabla 5 se plasman aquellos elementos clave que conforman la evaluación de aprendizaje.

Tabla 5. Elementos clave de la evaluación de aprendizajes

<i>Elemento clave</i>	<i>Descripción</i>
Propósitos claros	La evaluación de aprendizajes debe de tener propósitos claros y estos pueden ser de naturaleza sumativa y/o formativa
Objetivos claros	Se tienen objetivos de aprendizaje claros y se tiene conciencia sobre que aprendizajes son más importantes y necesarios para los alumnos.
Diseño apropiado	Las evaluaciones utilizan el diseño/medio/método apropiado para los objetivos de aprendizaje establecidos evitando medir algo que no se tiene planeado.
Comunicación apropiada	Los resultados de evaluación son manejados y comunicados apropiadamente a los alumnos y dicha información es expuesta utilizando el mejor método para cada contexto específico.

Nota: Elaboración propia a partir de Stiggins y Chappuis, 2016.

La información encontrada en la tabla 5 es retomada por García et al. (2011), donde le asignan a cada elemento clave una pregunta siendo éstas ¿Por qué evaluar? (propósitos), ¿Qué evaluar? (objetivos), ¿Cómo evaluar? (Diseño/métodos) y ¿Cómo comunicar? (comunicación), reforzando la idea de que el conjunto de estos elementos crea una práctica de evaluación de aprendizajes

Todos los elementos planteados sirven para llegar al concepto central de este trabajo que son las prácticas de evaluación de aprendizaje las cuales son los procesos por los cuales los docentes recogen información sobre los avances y logros de los alumnos a través de juicios de valor, de tal manera que dicha información pueda ser utilizada para identificar el nivel de conocimiento y competencias logrado y tomando como base dicha información, tomar decisiones pertinentes para modificar los procesos de enseñanza con el objetivo de optimizar los procesos de aprendizaje del alumnado y este será mi referente de mi acercamiento empírico.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

4.1 Enfoque

El presente estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo. Según Bernal (2010), este enfoque busca comprender situaciones sociales a través de la conceptualización de la realidad, con la información obtenida de la población o sujetos a estudiar, así que se busca atender el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos. De acuerdo con Tong et al. (2012), en la investigación cualitativa se busca adentrarse en el comportamiento, emociones, actitudes y experiencias que viven los sujetos, buscando de esta manera, lograr una perspectiva más profunda de cómo vivieron el fenómeno a estudiar. Adicionalmente la presente investigación entra en la categoría de “estudio de caso”; esta estrategia es definida como el estudio de uno o varios casos donde se examina a fondo la perspectiva y complejidad de un evento, programa, institución, sistema, etc., en un escenario o contexto particular (Haradhan, 2018). En este estudio se seleccionó como caso específico las experiencias que tuvieron los docentes de instituciones CONALEP en el estado de Aguascalientes al evaluar durante el periodo de pandemia. Según Mora (2005) el enfoque cualitativo nos permite contextualizar ciertas problemáticas a través de los informantes en un lugar y tiempo específico y no busca la generalización de los resultados obtenidos sino una comprensión de situaciones y problemáticas concretas. De esta forma el estudio busca profundizar sobre la realidad vivida por los participantes elegidos y conocer sus perspectivas sobre el tema a abordar, sin pretensiones de extender los hallazgos a que se llegó a otros docentes o contextos.

4.2 Participantes

Los sujetos estudiados fueron docentes de diferentes planteles CONALEP en el estado de Aguascalientes, quienes fueron seleccionados en función del tipo de materias que imparten, del núcleo de formación básica o del de formación

profesional. Se trató de 16 docentes de 4 planteles CONALEP en el estado (ver tabla 6).

Tabla 6. *Distribución de participantes por tipo de materias impartidas y plantel de adscripción*

Materias	Plantel CONALEP 1	Plantel CONALEP 2	Plantel CONALEP 3	Plantel CONALEP 4
Núcleo de formación básica	2 (P1_MB1 P1_MB2)	2 (P2_MB1 P2_MB2)	2 (P3_MB1 P3_MB2)	2 (P4_MB1 P4_MB2)
Núcleo de formación profesional	2 (P1_MP1 P1_MP2)	2 (P2_MP1 P2_MP2)	2 (P3_MP1 P3_MP2)	2 (P4_MP1 P4_MP2)
Totales por plantel	4	4	4	4

Nota: Elaboración propia.

La selección con base en el tipo de materias impartidas tuvo el propósito de analizar las diferencias que hubiesen podido ocurrir en cuanto a las dificultades para la evaluación que enfrentaron los docentes de cada núcleo, ya que, en teoría, las materias del núcleo profesionalizante, al requerir un ambiente específico relacionado con la carrera, obligaron a buscar alternativas para compensar dichos ambientes. A cada sujeto se le asignó un código de identificación para evitar revelar su identidad; en este código el plantel se identifica con la letra P más un número identificador; si el docente imparte una materia general o una profesionalizante se le añade MG (materia general) y MP (materia profesionalizante), por ejemplo, el primer docente de materia profesionalizante del plantel 3 tendrá el código “P3_MP1”.

4.3 Instrumentos de recopilación de datos

Para la recopilación de los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Hernández et al. (2014) definen a la entrevista semiestructurada como aquella que tiene como base una guía de temas por abordar y/o un listado de preguntas predefinidas que el entrevistador puede manipular según considere conveniente, teniendo así la libertad de agregar preguntas adicionales para profundizar en los temas de interés o que requieran mayor información. Las entrevistas semi

estructuradas son dinámicas, flexibles y requieren una mayor interpretación de los datos que las entrevistas estructuradas, además de que el entrevistador requiere ser atento y dinámico con el entrevistado ya que debe de adaptarse a las respuestas brindadas y actuar acorde a estas (Lopezosa, 2020). Adicionalmente, como menciona Tonon (2012), la información recabada en entrevistas semi estructuradas ha sido construida por la practica directa del sujeto por lo que dicho sujeto no habla de forma anónima, sino que lo expresado por este es producto de un cumulo de opiniones y experiencias propias, pudiendo así obtener información más profunda tomando un enfoque central el punto de vista del entrevistado.

Si bien, tratándose de una entrevista semiestructurada lo usual es que se establezcan áreas generales de indagación, en esta investigación se decidió fundamentar la guía de entrevista en un ejercicio de operacionalización (Anexo 1) de la variable a investigar, a fin de plantear con toda precisión y claridad las dimensiones a explorar. Una vez elaborada la guía, para su validación, se envió a tres expertas en el área para que realizaran un jueceo sobre los contenidos del instrumento; en esta fase se evaluaron: la pertinencia, claridad y relevancia de las preguntas en relación con las dimensiones a investigar, además de añadirse una pequeña sección donde se preguntaba sobre la suficiencia y la sensibilidad (asegurarse de que no existan preguntas invasivas o delicadas) de la preguntas, así como la necesidad de añadir más preguntas y verificar que hubiese concordancia entre la longitud del instrumento y el tiempo que se estimaba duraría la entrevista. Con base en este jueceo se realizaron los ajustes necesarios a fin de construir la versión final del instrumento (Anexo 2); este contó con 16 preguntas principales (más algunas preguntas secundarias dependiendo de la pregunta principal) teniendo una duración aproximada de una hora. Cabe aclarar que al ser una entrevista semi estructurada hubo ocasiones donde dependiendo de las respuestas, se añadieron o sustrajeron preguntas y en algunas ocasiones también cambiaron de orden.

Adicionalmente, algunos docentes proporcionaron las guías de evaluación que utilizaron en sus clases, las cuales contienen instrucciones sobre cómo se

deben realizar las actividades de la materia a la que corresponden, así como el propósito, ponderación y criterios a tomar en cuenta para evaluarlas. Estas guías se utilizaron para mostrar evidencias adicionales a lo dicho por los docentes en las entrevistas, así como reforzar algunos de sus comentarios. Tal como lo menciona Flick (2015), se puede realizar una triangulación de los datos mediante el uso de diferentes fuentes de información, para así fortalecer o refutar lo expresamente dicho.

4.4 Trabajo de campo y consideraciones éticas

En toda investigación es imprescindible tener consideraciones éticas, entre otras fases importantes, antes de realizar la recopilación de datos; en especial, obtener la autorización de los individuos o de la institución para aplicar los instrumentos contemplados, así como informar los propósitos del estudio y la extensión de este (Creswell, 2009). Por ende, en esta investigación se procuró tener tanto el permiso de los docentes a entrevistar como el de las instituciones donde se realizarían las entrevistas.

Para dar comienzo al trabajo de campo, se tomó como primer paso contactar a los directores de las instituciones CONALEP elegidas para la investigación; este primer contacto se realizó de manera presencial, acudiendo a las oficinas directivas de cada plantel para agendar una cita. Cuando se concretó esta, se presentó a los directores un oficio con el respaldo de la Universidad Autónoma de Aguascalientes en el que se especificaban el propósito del estudio, el modo en que se recopilarían los datos y la cantidad de maestros a entrevistar, así como los criterios utilizados para su selección. Una vez que los directivos estaban al tanto de los detalles de la investigación, decidieron si daban el visto bueno para realizarla en esa institución.

Los directivos que aprobaron la investigación ayudaron a contactar a los docentes que cumplían con los requisitos antes explicados. Cuando se concretó el primer contacto con estos docentes, se les explicó el propósito del estudio y se les brindó un consentimiento informado dónde venía sintetizada toda la información

relevante sobre la investigación y el uso que se le daría a los datos recopilados, de la misma manera que incluía información de contacto para atender cualquier duda o comentario que tuvieran respecto a la investigación; también se les comentó que la participación en la investigación era totalmente voluntaria, por lo que, si en algún momento deseaban dejar de participar se podían retirar del proyecto sin ningún problema. Antes de iniciar el proceso de obtención de información los docentes firmaron el consentimiento informado y conservaron una copia; adicionalmente, se les solicitó permiso de realizar grabaciones de audio. De esta forma, solo hasta que se obtuvieron estos permisos dieron inicio las entrevistas.

Una vez realizadas, se transcribieron y los textos resultantes fueron enviados a los docentes correspondientes para que verificaran que la información plasmada fuera correcta y que dieran su consentimiento para que la información pudiese ser utilizada en la investigación. Cabe recalcar que los datos plasmados en esta investigación pretenden mantener la confidencialidad de la información personal de los docentes, por lo que se utilizaron seudónimos en las transcripciones y nombres clave (como se observa en la tabla 6) para de esta manera evitar afectaciones a la vida laboral y/o personal de los docentes.

4.5 Estrategias para el análisis de datos

Para el análisis de datos se tomó como base el análisis de contenido, el cual, busca descubrir el significado de un mensaje, historia y/o documento codificando su contenido en distintas categorías, no bajo la forma de números sino de expresiones verbales, con el fin de darle un sentido e interpretación (Díaz, 2018). Con esta idea, el primer paso fue transcribir en texto las grabaciones de las entrevistas realizadas, tratando de ser lo más detallado posible para asegurar la precisión en la información recogida y a su vez evitar perder información. Como menciona Tonon (2012), en el caso de las entrevistas semi estructuradas, la transcripción no busca simplemente realizar una copia por escrito de las palabras dichas en la entrevista, sino que la interpretación también juega un papel importante para construir un sentido de la información recopilada. Adicionalmente, al término de cada entrevista se planeó

analizar los puntos fuertes y débiles de la misma, dando un énfasis especial a la conducción y manejo de esta, además de describir la situación de la entrevista, las personas entrevistadas, el lugar y las dificultades encontradas. Todo ello con el fin de mejorar el acercamiento con cada entrevistado o incluso considerar entrevistar nuevamente a algún sujeto al cual no se hubiese abordado de manera efectiva.

En el proceso de organización de la información fue necesario realizar una codificación de las transcripciones de las entrevistas a través de Atlas.ti, ya que este programa permite asignar códigos y crear una relación entre ellos, así como analizar la frecuencia de los mismos, esto con el fin de ordenar y clasificar los datos recopilados y de esta manera acceder a ellos fácilmente. De acuerdo con Guerrero (2016), una vez terminada la recopilación de datos, estos deben ordenarse y sintetizarse hasta volverlos lo suficientemente manejables para entender la función que tienen dentro de la investigación y definir lo que aportan a la misma. Siguiendo esta postura se pudo retomar la información más relevante de las entrevistas y conectar dicha información con las categorías de análisis preestablecidas.

Para la creación de la lista preliminar de códigos se tomó como base el contenido de la operacionalización de las variables, los objetivos de investigación y las preguntas de la guía de entrevista. A lo largo de la investigación la lista cambió continuamente al encontrarse códigos emergentes, por lo cual se fueron agregando, quitando y modificando códigos. González y Cano (2010), mencionan que en el análisis cualitativo se incita a que los nuevos hallazgos se comparen constantemente con los anteriores y esto provoca que las categorías de análisis se vean reestructuradas y refinadas. De esta manera, al realizar la codificación se tuvo que tomar una postura más interpretativa y se buscó ir más allá de la obviedad, a través de la reflexión sobre los matices y significados que se encontraban detrás de los datos, para establecer así, conexiones entre los testimonios y las categorías encontradas.

El siguiente capítulo de esta tesis presenta los resultados encontrados en esta investigación. Para su construcción se atendió a Urbano (2016), quien señala

que al plasmar los resultados de una investigación cualitativa se siguen tres pasos importantes: 1) presentar los datos de manera general, siguiendo una estructura lógica, 2) añadir una valoración crítica donde se expongan el sentido de la información, sus significados, limitantes, relaciones y alcances, y 3) elaborar un resumen conciso que presente conclusiones sobre los hallazgos de la investigación.



CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los resultados obtenidos en la investigación. La muestra establecida inicialmente pudo concretarse al haberse logrado entrevistar a 4 docentes (2 del núcleo de formación básica y 2 del núcleo de formación profesionalizante) de 4 planteles en el estado de Aguascalientes, dando un total de 16 entrevistas, como también había sido planeado. El único inconveniente que se presentó fue la necesidad de recurrir a un plantel diferente a uno de los seleccionados en un principio, debido a que no hubo autorización de parte de los directivos. A continuación, se presenta la información recabada relacionada con el problema de estudio de esta investigación.

El capítulo comienza con una sección dedicada a las experiencias docentes en el periodo de pandemia, para así poder presentar profundizar sobre el contexto y condiciones en las que se encontraban durante el confinamiento. Enseguida, la información se estructura en apartados que abordan los objetivos de investigación planteados, los cuales son: describir las principales dificultades enfrentadas por los docentes en el proceso de evaluación durante la modalidad de educación a distancia; identificar las estrategias de evaluación utilizadas en esta modalidad; reconocer necesidades de formación que los docentes identifican en la evaluación de aprendizajes a distancia, y reconocer los cambios en las prácticas de evaluación de los docentes en el regreso a la presencialidad, después de haber afrontado la modalidad de educación a distancia, por lo que cada objetivo tiene su apartado correspondiente donde se presentan los hallazgos encontrados.

5.1 ¿Qué experiencias tuvieron los docentes en el periodo de confinamiento?

La transición de la educación presencial al modelo de educación a distancia por el confinamiento fue compleja para los docentes de CONALEP entrevistados. En su mayoría, expresaron sentirse estresados, frustrados, perdidos y con incertidumbre, ya sea por las condiciones del confinamiento, o bien, por la

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

necesidad de manejar herramientas tecnológicas para desempeñarse en sus labores:

Bueno, en general sí me causó bastante estrés, me causó algunos inconvenientes con la tecnología tanto en aspectos técnicos como falta de Internet o equipos y también en el aspecto emocional (P1_MG1).

Sí, tuve problemas familiares porque de estar todo el día, hubo un tiempo donde estaba uno como en confinamiento, que no te dejaban salir ni a la calle y entonces, estar todo el día te pone de mal humor y te peleas con tu esposa, con tus hijos (P2_MG1).

Fue algo nuevo, en el cual considero que no estábamos preparados para que se presentara esa situación, nos tuvimos que ir adaptando de un día para otro, sin ninguna herramienta. Entonces, en base a la experiencia y de la práctica que se venía presentando fue como se fueron dando las capacitaciones, entonces sí fue muy complicado (P2_MG2).

Los docentes recalcaron que fue una experiencia difícil y que todos los cambios fueron muy repentinos. Aunado a esto, tanto docentes de materias básicas como de materias profesionalizantes expresaron que el cambio a la modalidad a distancia trajo consigo un aumento en el horario y carga laboral en comparación con su trabajo en la modalidad presencial:

Tener tiempo de más, porque calificar a chicos todo el rato pues no, no te da el tiempo suficiente. Ya que no es lo mismo calificar a un chico aquí rápido, a estar revisando tantos reportes todo el día (P1_MP1).

Se acumuló mucho el trabajo, eran semanas, no semanas, semestres muy extenuantes porque eran jornadas de trabajo diarias de 10 horas y luego como docente, uno nunca descansa, porque uno se lleva siempre trabajo, que hay que calificar tareas, que hay que calificar trabajos [...] Si yo un grupo en forma presencial me ha tardado por calificar por decir, matemáticas, una hora y media, en línea me tardaba el doble, tres horas o hasta más por grupo, para calificar una evaluación, un examen (P3_MG1).

Por lo que, además de afrontar dificultades personales por el confinamiento y problemas con el manejo de la tecnología, se sumó a las problemáticas el aumento en la carga laboral tras la transición de una modalidad a otra. López Ortiz et al. (2022) respaldan lo dicho argumentando que el revisar trabajos, resolver dudas y dejar comentarios durante el periodo de confinamiento, suponía un aumento en la carga laboral docente, debido a que cada caso se abordaba de manera individual, sobre todo en las actividades asincrónicas, ya que a lo largo del día se recibían dudas y trabajos de manera constante. Es decir, no podían emplear estrategias que acostumbraban a hacer en el escenario presencial como resolver dudas grupales de manera oral o recibir trabajos en una hora determinada. Pese a que la mayoría de los docentes expresaron que sus experiencias en la transición de modalidad fueron estresante o difícil, hubo un par de casos en particular que declararon no haber tenido mayores problemas con la transición al contar ya con experiencia tomando y/o aplicando clases en la modalidad a distancia:

A mí me pareció muy bien, tengo maestría en competencias docentes por la Universidad Pedagógica Nacional, misma que hice en línea, por lo tanto, conozco los modelos en línea y de hecho he tomado bastantes cursos en línea y sí se me facilita, pero si veo que para algunos alumnos era muy complicado porque no saben medir sus tiempos, no se saben organizar (P3_MG2).

Trabajo en otra Universidad y allá doy clases en línea en el plantel online, entonces, ya tenía experiencia en esa parte a distancia de manejar la plataforma, de comunicarme con los alumnos y demás, y, aquí, lo único que se me complicó fue que muchos alumnos no tenían acceso o al internet o a una computadora (P4_MG1).

A estos docentes en particular sus experiencias pasadas, trabajos alternos al CONALEP y su formación, les ayudaron a que la transición no fuera tan complicada y que pudieran desempeñarse en sus palabras de manera “normal”. Sin embargo, de manera general hubo ciertas dificultades que los docentes afrontaron

al momento de realizar evaluaciones de competencias en el escenario de educación a distancia.

5.2 ¿Qué dificultades enfrentaron los docentes al evaluar competencias a distancia?

De manera general, los docentes expresaron que el cambio a la modalidad educativa a distancia trajo consigo dificultades para evaluar apropiadamente las competencias estipuladas por el programa CONALEP, el cual busca que los alumnos adquieran una combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se consideran necesarios para que puedan desempeñarse de manera eficiente, autónoma, flexible y responsable en situaciones específicas y en un contexto dado (CONALEP, s/f). Por lo que, varios docentes expresaron no poder evaluar apropiadamente esta combinación de elementos que conforman las competencias, en el escenario de educación a distancia. Se podrían dividir las dificultades enfrentadas en dos grandes categorías: dificultades didácticas (dificultades para desempeñar su práctica de evaluación) y dificultades curriculares (dificultades para cumplir con los objetivos establecidos por el currículo de la institución).

5.2.1 Dificultades didácticas

La diferencia más grande que tiene el escenario de educación a distancia con el escenario presencial es que no se tiene acceso a todas las herramientas y espacios de la institución CONALEP, por lo que, algunos docentes argumentaban que no podían evaluar competencias en su totalidad porque no se contaba con un ambiente apropiado para que los alumnos pudieran desempeñarse apropiadamente:

Hago prácticas todos los días, literalmente, la teoría es poca, entonces no se puede impartir una clase práctica, aunque sea por videollamada, por lo mismo, porque necesitamos tener esa presencia para que quede bien palpable lo que quieres transmitir o un, ¿cómo se dice? un aprendizaje significativo (P1_MP1).

No hay manera de trabajar por competencias en cuestión a distancia porque mi punto de vista es que tengo que estar observando las habilidades que desarrolla cada uno de los muchachos y si no están conectados entonces, para mí no evalué por competencias (P2_MG2).

Hay módulos de torno que la competencia es que ellos te lean un plano y te hagan la pieza, y cuando no podemos venir, pues ¿qué les evaluaba más que la teoría?, no se puede bajo la plataforma, pues es algo que no puede hacer (P2_MP2).

Había contenidos que te exigían prácticas, como son materias profesionales te exigen prácticas, entonces ahí yo no sé cómo lo estaba haciendo el alumno, yo no lo estaba viendo, yo no estaba viendo si estaba haciendo la actividad correctamente (P3_MP1).

En el escenario a distancia los docentes no podían comprobar que los alumnos realmente estuvieran aplicando las competencias establecidas en el programa. Adicionalmente, los docentes explicaron que ciertas prácticas y/o actitudes de los alumnos complicaron sus labores evaluativas, argumentando que, debido a eso, no podían cerciorarse de que las competencias hubiesen sido adquiridas correctamente, así como no poder identificar el nivel real de logro de los alumnos durante el confinamiento; entre dichas prácticas se encuentran: el incumplimiento de actividades, la falta de participación, la copia de actividades y realizar el mínimo esfuerzo.

Incumplimiento de actividades: De manera general, los docentes expresaron tener problemas con la falta de entrega de trabajos por parte de los alumnos, siendo este paso importante para el avance en las materias ya que, para los docentes, el no tener evidencia de los trabajos de los alumnos frenaba el progreso en las asignaturas y no permitía a los docentes conocer el alcance de las competencias de los alumnos:

Otra dificultad, pues era el incumplimiento de los estudiantes en las actividades, como no había a veces suficiente participación en las entregas

de actividades de evaluación, pues tenías o que esperar, o avanzar y sin saber si realmente se cumplieron esos objetivos; entonces no podrías retroalimentarles porque no había actividades que evaluar y ese fue también otro problema, de que no había un cumplimiento y por lo tanto no había una retroalimentación y un avance en el programa (P1_MG1)

Es decir, si los docentes no reciben los productos que solicitan, los productos estipulados por el programa de estudios de la institución, ¿Cómo pueden estar seguros de que se adquirieron los conocimientos, habilidades y actitudes esperadas? ¿Cómo se puede evaluar una competencia sin tener un producto donde se vea reflejado el desempeño del alumno? Tomando en cuenta esto, es comprensible que los docentes hayan mencionado sentirse frustrados e incluso perdidos al momento de realizar evaluaciones. Además, algunos docentes atribuyeron esta problemática a un factor externo, argumentando que, durante el periodo de confinamiento, en varias instituciones de educación básica no se podía reprobar a los alumnos, aunque no entregaran trabajos o no se conectaran a sus clases. Los docentes teorizan que varios de los alumnos que experimentaron esta situación, alumnos regresados de secundaria, continuaron creyendo que al ingresar a las instituciones CONALEP no corrían el riesgo de reprobar, aunque no entregaran sus trabajos:

Piensan que como los han aprobado en primaria y secundaria, piensan que también aquí va a suceder lo mismo [...] o sea, hay alumnos que no quieren entregar nada (P3_MG1).

Se quedaron con la costumbre de que en la educación básica no los podían reprobar. Entonces, aquí, nos llegaban comentarios, y por vía mensaje Teams “profe, yo sé que no tengo nada, pero no voy a trabajar y lo que dicen es que nos pueden pasar”. Así era, tal cual. Entonces, nos metíamos en un problema, de que, pues, aquí tienes que trabajar. Ya venía el papá, ya venía la mamá, hablaba, de que no podían reprobar, nos decían que los ayudemos a pasar a los muchachos, pero sin trabajo. Entonces, ahí era una controversia

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

[...] querían que pasáramos a los que no cumplían con los trabajos (P4_MG2).

Adicionalmente, parece que, aunque los docentes estuvieran en contra de aprobar a alumnos que no entregaran trabajos, las instituciones y los padres de familia insistían para que lo hicieran, esto llevó a los maestros a sentirse frustrados:

Entonces, ese es el problema que tuvimos que se rezaga, les teníamos que ayudar, inclusive al semestre siguiente casi casi pasarlos sin haber aprendido casi nada, entonces ¿por qué el rezago?, “es que maestro la SEP dice que no reprobara a ningún muchacho por la pandemia”, sí, pero, ¿el aprendizaje dónde quedó? Entonces, esas situaciones fueron muy frustrantes inclusive para los maestros porque no eran lógicas, no de un muchacho, que estaba estudiando y a la mera hora nunca hizo nada y al final quería avanzar, no podíamos hacerlo, aquí desgraciadamente los directivos no les quedó otra más que “maestros, pásenlos, no hay problema” (P1_MG2).

Por lo que, pese a que los alumnos no cumplieron con las actividades solicitadas, los docentes tenían que ceder en ocasiones a las peticiones de las instituciones educativas y los padres de familia para que los alumnos no fueran sancionados. Sin embargo, la frustración de los docentes no era solamente tener que aprobar alumnos que no cumplían con sus trabajos, sino que no se le diera la suficiente importancia al aprendizaje.

Falta de participación: Al ser el CONALEP una institución donde cada actividad es parte del proceso de evaluación, los criterios de evaluación integran varios elementos de la actividad diaria de los alumnos, siendo uno de estos la participación, tal como dice P3_MP2: “Yo les tomaba en cuenta diferentes actividades, desde lo que era la evaluación, el que entregaran en tiempo y forma sus actividades, su participación a la hora de impartirles su clase...era lo que tomaba en cuenta, todo ello”. Sin embargo, se suscitaron varios problemas debido a que los alumnos estaban participando muy poco, sobre todo si se hacía la comparación con el escenario presencial:

La mayor parte de los estudiantes no participaba o no se conectaban, no respondían a las actividades en tiempo y forma, a las actividades de evaluación. Entonces creo que sí, hubo un rezago importante (P1_MG1).

En línea totalmente no puedes controlar y por más que hagas preguntas y por más que hagas dinámicas no te contestan (P2_MP2).

Algunas veces sí hacía preguntas, vamos a preguntarle, alguna pregunta para rastrearlo, ver si estaba poniendo atención, pero se quedaban callados, o sea, nadie, no había respuestas del alumno (P3_MG1).

La situación fue que los alumnos no estaban preparados a unas clases en línea, muchos no se conectaban en forma sincrónica por lo que se perdía la continuidad y el aclararles dudas y tenía uno que aclarar dudas en forma individual y era repetitivo y reiterativo (P3_MG3).

Según lo dicho por los docentes la falta de participación no solo hacía que este criterio de evaluación no pudiera ser evaluado, sino, al igual que en el punto anterior, dificultaba que los docentes identificaran el nivel de competencias de los alumnos, así como sus necesidades de aprendizaje. Según un estudio realizado por Reimers (2021) la falta de participación de los alumnos pudo deberse a diferentes factores tales como: estrés y frustración por el confinamiento, necesidades de atender tareas del hogar, obligación de cuidar a algún familiar (hermanos menores o similares), y finalmente recalcan que los alumnos tienen problemas para seguir el ritmo de las actividades en línea, mencionando que esto provocaba desinterés, tristeza y desmotivación. Algunos docentes no conocían las razones detrás de la falta de participación, por lo que en varios casos tuvieron que contactarse con los alumnos para averiguarlo y tratar de buscar una forma de darle seguimiento a la situación:

A esos alumnos se les estuvo buscando, durante todo el semestre se les estuvo buscando e insistiendo en que participaran, en que cumplieran y que se conectaran, y pues posteriormente se hizo una regularización o una recuperación en donde pues, se les dio un extra de actividades (P1_MG1).

La reportaba aquí en cada corte y, también, yo me daba cuenta de quiénes eran los alumnos que no estaban participando, y ya, los buscaba, para saber por qué no habían participado (P4_MG1).

Tanto en el escenario de educación a distancia como en el presencial, es muy importante fomentar la participación en el alumno ya que esto permite: comprobar de manera rápida el nivel de comprensión que tienen los estudiantes sobre algún tema en particular, fomentar el pensamiento reflexivo y crítico en los alumnos, estimular el interés y la curiosidad en los alumnos y crear un ambiente donde los alumnos puedan expresarse libremente (Boada y Rómulo, 2019). Por lo que, si no se puede contar con una participación activa, todos los beneficios antes mencionados no pueden darse, siendo estos especialmente importantes en un escenario que busca un aprendizaje significativo y la adquisición de competencias.

Copia de actividades: Uno de los problemas más repetidos por los docentes fue que los alumnos durante el confinamiento copiaban mucho los trabajos de sus compañeros en actividades, tareas y en exámenes:

No los puedes conocer, no los puedes, no puedes conocer sus habilidades, no puedes también discernir entre si a lo mejor está leyendo, copiando, etcétera o si realmente, posee los conocimientos o habilidades, capacidades en sí necesarias (P1_MG1)

¿Qué hacían? La copiaban, entonces no te puedes confiar tanto de lo que te mandan porque tú no sabes si lo copió, sencillamente ellos forman un grupo de WhatsApp aparte del mío y donde uno dice “Ahí está la tarea, ahí está la tabla de distribución de frecuencias, la media, mediana y moda que nos dejó el profe” y todos la copian [...] Entonces, yo veía que todos estaban igual, y me daba cuenta porque todos tenían a veces el mismo error, “¿Cómo es que todos se equivocaron en lo mismo?”. Entonces me daba cuenta que estaban copiando (P2_MG1).

Yo me di cuenta de que era una copiadera tanto en trabajos como en examen, nada más trabajaban dos o tres alumnos, los que eran más

proactivos, que tenían interés por aprender y para la gran mayoría de los alumnos se atenían a los resultados del compañero que le va a pasar el examen, que le va a pasar la tarea (P3_MG1).

Si bien la “copia de actividades” ya existía desde antes del confinamiento, en los testimonios de los docentes se puede encontrar que en el confinamiento estas prácticas deshonestas fueron más frecuentes al no poder supervisar directamente a los alumnos. En el proceso de evaluación, estas prácticas fraudulentas no solo provocan una distorsión en la evaluación (perdiendo su objetividad) sino que también, en un ambiente donde se desarrollan profesionistas, fomenta un ambiente de irresponsabilidad y poca integridad moral (Marzo-Navarro y Ramírez-Aléson, 2023). La gravedad del asunto llevó a que algunos docentes tomaran diferentes medidas para evitar que los alumnos se copiaran; algunos modificaron su forma de presentar los exámenes para reducir las posibilidades de que los alumnos pudieran hacer copia:

En la plataforma hay una forma para hacer los exámenes, entonces tú haces un banco de reactivos, entonces la plataforma va escogiendo al azar los reactivos, entonces, “no se van a copiar porque cada examen va a ser diferente”, pero la plataforma aunque selecciona al azar los reactivos, hay algunos que sí coinciden de un examen, aun así se copiaron, pero no todo el examen, pero si los reactivos que coincidían, y me daba cuenta por las respuestas, estaban idénticos los procedimientos [...] haz de cuenta era como una copia fotostática pero escrita y con diferente letra, pero era exactamente igual, si había un error era exactamente el mismo error, el mismo problema, en el mismo paso (P3_MG1).

Y otros, tratando de disminuir la práctica de copia, advirtieron abiertamente a los alumnos que el plagiar a sus compañeros traería consecuencias en su calificación:

Estas nuevas generaciones dominan mucho ya las tecnologías y lamentablemente hay alumnos o alumnas que se especializan mucho en la

trampa, en hacer creer que es su actividad o su tarea y resulta que no, yo tengo la mala costumbre de siempre leer los reportes y es como me doy cuenta cuando es real o es copia, aunque le cambie el nombre arriba. Al leerlo yo puedo decir: “¡Ah!, esto ya lo leí, a ver” y yo al principio del semestre les digo: “si sorprendo en sus cuadernos copia, en ese parcial, pongo cero a quien copio y a quien prestó para copiar” (P2_MP2).

Pese a los esfuerzos comentados anteriormente, no parece haber indicio de que dichas estrategias hayan sido efectivas y por lo mencionado durante las entrevistas, estas instancias de copia perduraron hasta el regreso a la presencialidad.

Mínimo esfuerzo: Varios docentes expresaron que con la pandemia los alumnos no se esforzaban tanto como antes y que su única meta era hacer los trabajos lo suficientemente bien para no reprobado, pero sin esforzarse lo necesario para obtener un 10, incluso la docente P2_MG2 se refiere a esto como la “Ley del mínimo esfuerzo” y varios otros docentes en otros planteles aludieron a este mismo problema:

La diferencia: el interés, porque el chico a lo mejor ya teniendo esa calificación mínima, pero sabiendo que estaba pasando, no hacía por volver a entregar el trabajo ya que el mismo sistema tampoco nos pedía exigirle tanto (P1_MP1).

¿Qué diga [que] sí haya funcionado lo que yo hice? No, ¿qué me haya satisfecho el aprendizaje? Pues en realidad que no, porque los alumnos nada más veían el modo para trabajar lo menos posible y pasar la materia (P3_MG1).

Como menciona Lhoman (2022), las políticas de no reprobación de la SEP y los problemas sociales que trajo consigo la pandemia causaron que los alumnos perdieran interés en sus estudios, cayendo en un estado en el que hacían lo mínimo requerido para aprobar o mantenerse en la escuela, o simulaban hacerlo. Por lo que, hacer el mínimo esfuerzo estuvo también relacionado con lo que se mostró en

los apartados anteriores, esto es, el incumplimiento de actividades y la falta de participación. A lo largo del apartado se puede observar cómo ciertas conductas y prácticas de los alumnos hicieron que los docentes se sintieran frustrados o que su labor de evaluación se viera comprometida al no poder corroborar que el aprendizaje hubiese sido realmente adquirido por los alumnos, en un escenario, el de la educación a distancia, que hizo que dichas acciones se vieran amplificadas. Sin embargo, las conductas fraudulentas de los alumnos no fueron los únicos obstáculos que enfrentaron los docentes, ya que también tuvieron que lidiar con el cumplimiento del currículo del CONALEP.

5.2.2 Dificultades curriculares

El cambio a la modalidad de educación a distancia trajo consigo varios problemas relacionados con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo del CONALEP ya que, por la limitación de tiempo y las problemáticas presentadas en la preparación e impartición de clases en línea, unánimemente los docentes entrevistados expresaron que no se cumplieron los objetivos estipulados en el programa de enseñanza de CONALEP en su totalidad, precisando que solo se cumplieron de manera parcial ya que se tuvieron que realizar recortes en los contenidos y fue necesario seleccionar los objetivos que se consideraban más relevantes para la formación de los alumnos:

Creo que afectó en cuanto al poder revisar todos los contenidos del programa de estudios, porque en distancia tuvimos que hacer ciertos ajustes a nuestras planeaciones y por tanto también enfocarnos en contenidos muy específicos que eran como los más importantes, los más vitales, para que alcanzáramos a cubrir el programa; entonces esto disminuyó a que se pudieran estudiar algunos temas, que se pudieran revisar a fondo algunas dudas que los alumnos tal vez tenían, entonces sí, la pandemia sí afectó en tiempos para cumplimiento del programa esto de estudios (P1_MG1).

Tuvimos que recortar contenidos para poder nada más trabajar en base a lo que fuese más importante o relevante, entonces el simple hecho de cortar contenidos por los tiempos ya era muy complicado (P2_MG2).

En algunas materias nos vimos en la necesidad de acortar, quitar lo que veíamos que era repetitivo o que no era tan esencial, para dejar lo más importante, entonces en algunos programas, sí nos vimos en la necesidad de acortarlos (P3_MP2).

Pues de que la competencia como tal no se adquirió al 100%, lo dejamos, a lo mejor, a un... me estoy viendo exitosa, a un 50% por la materia que imparto.....Sí tuvimos que bajarnos, o sea, no podía exigirles al 100 el programa, porque pues, no teníamos las condiciones para hacerlo (P4_MP2).

Se puede observar que el proceso de recorte de contenidos no fue una tarea fácil para los docentes y que los objetivos cumplidos se redujeron aproximadamente a la mitad. Sin embargo, cabe destacar que varios docentes de materias generales no realizaron el recorte de contenido de manera individual ya que recurrieron a academias de docentes que compartían materias para decidir qué contenidos conservar y cuáles descartar, comentando que realizaban reuniones para determinar dichos recortes:

Obviamente en Academia, no lo hacía de manera personal, todas fue consenso de academias, donde a cada uno con su experiencia aportaba qué tema era más importante y daba su punto de vista, entonces “ya tomábamos esto”, “vamos a tocar este tema” (P2_MG2).

Sí, de hecho, en la pandemia, haz de cuenta que de dirección estatal se hicieron como equipos de maestros de diferentes planteles, entonces, yo trabajé con maestros de todos los planteles [...] y elaboramos juntos como un manual, haz de cuenta, como un cuadernillo de trabajo, más bien, en donde tomábamos las actividades más importantes, y era en lo que nos basábamos, aparte para que fuera como estandarizado con todos los, los CONALEP. Y entonces, no abarcábamos todos los temas, ni todas las actividades y, más bien, nos enfocábamos en lo más importante y en actividades que se pudieran hacer de manera digital (P4_MG1).

Mientras que en materias del núcleo profesionalizante era más común que la decisión de qué contenidos recortar y qué contenidos conservar recayera en el propio docente, ya que, a diferencia de las materias generales, no había academias de docentes que impartieran la misma materia:

Afectó porque desde luego en ocasiones no se alcanzaba a cubrir el programa, eso fue algo que coincidimos muchos compañeros, por eso te decía hace un momento que viendo el programa cada docente decía en qué ítems se tenía que enfocar más, inclusive lo comentábamos aquí en las juntas, “Pues yo me estoy enfocando a esto y esto y esto porque es lo que considero más relevante del programa”, “adelante” y así se hizo (P2_MP1). En ese caso yo checaba el contenido de todas las unidades y únicamente, nos mencionaban, “tomen los más importantes, los que son relevantes para el alumno” y son los que desarrollaban ellos (P3_MP1)

Al menos en las materias que yo imparto, que es profesional, como cada maestro da una materia específica, no hay dos maestros que den la misma materia, entonces era personal (P3_MP2).

Estos testimonios sugieren que los docentes del núcleo general pudieron recurrir al trabajo colegiado con profesores de otras escuelas donde se impartían las mismas materias, por lo que no hicieron solos los planes de adaptación y recortes de contenido, mientras que los docentes de materias profesionalizantes solo contaron con ellos mismos para tomar tan importante decisión.

Algo que también estuvo relacionado con el cumplimiento de objetivos (tanto de manera positiva como negativa) fue el cambio a un punto intermedio entre la educación a distancia y la educación presencial, es decir la modalidad híbrida. En dicha modalidad los docentes tenían permitido utilizar los espacios de la escuela con grupos y horario limitado. Los docentes se expresaron favorablemente de la modalidad híbrida, sobre todo cuando la compararon con la modalidad de educación a distancia:

El 20 si fue completamente pandemia, creo que el segundo semestre del 21, no recuerdo exactamente fechas, pero creo que sí, a partir del segundo

semestre del 21 y a partir de este año (2022) como desde Abril-Marzo, ya empezamos todos... Tuve igual que comprimir porque una semana veían una cosa, la siguiente semana me tenía que regresar porque era el otro bloque del grupo, entonces sí, pues el tiempo no era suficiente. Aunque era un poquito más lento, sí era más provechoso, totalmente. Es que considero que la línea es para los que realmente quieren aprender, los que son autodidactas, y no todos son autodidactas, entonces, para los que sí son, sí se puede, pero los que no, todavía necesitan el método tradicional de aprendizaje (P2_MP2).

La dirección tuvo a bien autorizarme, que se viniera en grupos de 10 alumnos aún durante la pandemia, que se viniera en grupos de 10 alumnos para realizar las prácticas, como recordarás, pues es una materia práctica entonces, de esa manera hubo muy buena respuesta sobre todo porque a los alumnos, muchos pues no soportaban el encierro (P2_MP1).

Cuando se quiso hacer híbrido, fue todavía peor, más complicado porque eran clases en línea y clases presenciales y se quiso que se dieran clases presenciales conjuntamente en línea cuando no se tiene el recurso adecuado, no se tiene una cámara, no se tiene audífonos, ese fue el problema, pero sí fueron resultados positivos (P3_MG2).

Las reglas establecían que no podía haber más de 30 alumnos en un grupo y como los grupos son numerosos, entonces los dividían por bloques, entonces todavía ahí fue más complicado porque teníamos una semana a un bloque y la siguiente semana teníamos al otro bloque y complicado me refiero a que tuvimos que reducir todavía más el contenido ya que podíamos ver cuatro temas porque tenía que trabajar por una semana unos y otra semana el mismo tema que vi. Entonces, todavía tuvimos que reducir más, pero daba oportunidad que los muchachos estuvieran aquí, nosotros también (P2_MG2).

Se puede observar que tuvo que pasar más de un año de educación completamente en confinamiento para que los docentes pudieran aplicar la

modalidad de educación híbrida, la cual presentó un recorte de contenidos aún mayor que la modalidad a distancia. Este recorte se dio debido a que en la modalidad híbrida los grupos fueron divididos en subgrupos que tomaban turnos para poder entrar a las instalaciones CONALEP (esto con el objetivo de disminuir el riesgo de contagio de COVID-19). Pese a ello, los docentes expresaron sentirse más satisfechos con los resultados de las actividades, ya que el hecho de tener los alumnos frente a frente (incluso en condiciones limitadas), permitió que el aprendizaje fuera más significativo. De manera general, los docentes se expresaron de manera positiva al hacer referencia al cambio a la modalidad híbrida; comentaron que, pese a que se mantuvieron algunas limitaciones, esta experiencia era lo más cercano que tenían a la presencialidad y mencionaron que tanto los docentes como los alumnos mostraron una mayor motivación en este periodo que en el de total confinamiento. Tomando en cuenta las limitaciones tanto de la modalidad 100% a distancia como de la modalidad híbrida, se considera necesario abordar las diferentes técnicas y medios que utilizaron los docentes para realizar la evaluación durante el periodo de pandemia.

5.3 ¿Cómo evaluaron los docentes durante el confinamiento?

Las estrategias y medios de evaluación utilizados durante el periodo de confinamiento fueron bastante variados en cada materia y plantel, siendo Microsoft Teams la plataforma principal, utilizada por todos los docentes. Las actividades estaban basadas en lo señalado por la guía pedagógica brindada por la misma institución CONALEP, ya que esta sigue el modelo de educación basado en competencias:

En el sistema CONALEP, se trabajan tres facetas, calificamos actitudinal, calificamos conceptualidad y calificamos práctica, ¿verdad? Lo que viene siendo práctica normal esos tres aspectos, entonces aquí, pues obviamente el sistema CONALEP nos obliga a estar calificando de esas tres maneras [...] nosotros nos basamos precisamente en las actividades de evaluación que nos plantea [...] el programa; el programa pues obviamente nos lo dan a nivel general y uno tiene que planificar precisamente actividades extras para

enriquecer, precisamente esos planes de estudios y es donde ahí nosotros podemos tener un criterio (P1_MG2).

Nos dieron, nos proporcionaron más bien, unos planes de aprendizaje donde nosotros los íbamos adecuando a las necesidades propias de la materia donde también nosotros empezamos a identificar qué temas eran más relevantes de otros (P2_MG2).

Al inicio del semestre nos dan el programa que hay que enseñar y una guía y dentro de la guía vienen las rúbricas para poder evaluar (P2_MP2).

Aquí se nos da un programa, donde vienen los temas a desarrollar y también nos dan una guía pedagógica donde vienen las actividades que tenemos que desarrollar (P3_MP1).

Se desprende de lo señalado por los docentes, que, cada guía de evaluación tiene actividades específicas para cada materia y como su nombre lo dice, sirve como una “guía” por lo que queda a criterio del maestro elegir las actividades necesarias para el desarrollo de las competencias del alumno. Las actividades presentadas varían en cada materia, y en aquellas que son prácticas, se establece el uso de maquinaria y escenarios especiales para desarrollarse apropiadamente.

Figura 1. *Guía pedagógica de núcleo de formación básica 1*

Editor: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Área(s): Carrera(s): Profesional Técnico-Bachiller en todas las carreras.

Semestre(s): Primero

Horas por semestre: 90

Créditos: 9

© Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

Fecha de diseño o actualización: Julio de 2018

Nota: CONALEP, 2022.

Figura 2. *Guía pedagógica de núcleo de formación básica 2*

Editor: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Programa de estudios del Módulo: Autogestión del aprendizaje
Área(s): Todas las áreas de formación.
Carrera(s): Profesional Técnico-Bachiller en todas las carreras.
Semestre(s): Primero.
Horas por semestre: 72
Créditos: 7
 © Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Fecha de diseño o actualización: 6 julio 2018

Nota: CONALEP, 2022.

Figura 3. *Guía pedagógica de núcleo de formación básica 3*

Editor: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Área(s): Carrera(s): Profesional Técnico-Bachiller en todas las carreras.
Semestre(s): Primer semestre
Horas por semestre: 90
Créditos: 9
 © Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Fecha de diseño o actualización: julio del 2018

Nota: CONALEP, 2022.

En las figuras 1,2 y 3 se observan varias de las guías de evaluación proporcionadas por los docentes; cabe destacar que estas guías fueron actualizadas en el año 2018 (variando el mes de actualización), por lo que no fueron modificadas o actualizadas en el periodo de confinamiento. Esto también se presentó en el apartado 5.2.2, en el que se da cuenta de que, los docentes realizaron modificaciones al currículum por su cuenta o por medio de las academias de docentes.

Los docentes tuvieron que adaptar los escenarios planteados por las guías pedagógicas a las nuevas necesidades que trajo el confinamiento, siendo en algunos casos los simuladores la opción más acercada a la práctica real:

En el caso de hidráulica y neumática se les puede aplicar, se les pone el problema y ellos desarrollan el sistema hidráulico y neumático y al entregar la información, pues ya sabe uno si se puede hacer esa conexión [...] básicamente por medio de simuladores en línea como le mencioné (P1_MP2).

Adicionalmente, el uso de grabaciones era algo que utilizaban mucho los docentes de materias profesionalizantes para comprobar que los alumnos estuviesen aplicando las competencias enseñadas:

En un vídeo es ver lo que el chavo está haciendo y si lo estuviera haciendo aquí, hasta para hacer un vídeo creo que, si estás viendo otro tutorial, pues tienes que estar haciendo: otras muecas, otros signos, otras cosas, para estar estudiando lo que estás haciendo, sin embargo, por ejemplo, yo me grababa primero y luego ya ellos que se grababan haciendo lo mismo que yo (P1_MP1).

Que el alumno hiciera alguna práctica ya sea en su casa directamente o con un vehículo o algún equipo que ellos tuvieran, hacer, por ejemplo, una modificación en el diagrama eléctrico, en la tubería o alguna condición y ellos lo grabaran y enviaran el vídeo de la grabación para evaluar, lo que aplicó de lo ya explicado en ese vídeo (P1_MP2).

Los docentes tuvieron que adaptar contenidos para poder desempeñarse en el escenario de educación a distancia. Justo como se mencionó en el apartado 5.2.2, los docentes debieron idear cómo transferir lo establecido en las guías de evaluación y cumplir con estas, requiriendo de diferentes, estrategias de evaluación. Debido a que todo el escenario educativo a distancia fue una experiencia nueva para gran parte de los docentes entrevistados para esta investigación hubo estrategias que dieron resultados favorables (estrategias efectivas) y otras que no dieron los resultados esperados (estrategias no efectivas).

5.3.1 ¿Qué estrategias de evaluación se consideraron exitosas o efectivas?

Pese a las limitaciones que trajo el confinamiento a consecuencia de la pandemia, varios docentes declararon encontrar algunas estrategias de evaluación, que según su criterio dieron resultados favorables entre los alumnos:

Bueno, lo que creo que me funcionó para evaluar, es la asignación de tareas inmediatas a la clase, o sea, por ejemplo, si se veía el tema de conceptos básicos, pues inmediatamente después se programaba una actividad que tuviera que ver con dichos conceptos básicos; fue de las principales cosas que casi casi que tenemos frescos los conocimientos y los transformamos a una actividad [...] se veía la participación en las entregas de trabajos por parte de los estudiantes, porque la calidad de los trabajos era buena en general, porque eran pocos los estudiantes que no respondían a la solicitud (P1_MG1).

Desde vídeos que tenían que hacer ellos, actividades, tablas comparativas, cuadros sinópticos síntesis, ejercicios que yo les ponía, o sea, era muy variado, no era un solo modelo de ejercicios [...] prácticamente me funcionaron todas (P3_MG1)

Que realizaran un balance general, un estado de resultados, eran ejercicios... los exámenes yo los formulaba, hasta cierta manera un poco más sencillos con una mayor explicación para que ellos pudieran entender que era lo que tenía que hacer y eran más bien en muchas ocasiones de incisos, o sea de respuestas múltiples para que fuera más rápido [...] yo pienso que todas [las actividades de evaluación] me funcionaron de alguna manera, no hubo una que dijera yo “este ya no, este no me va a funcionar, no me funcionó” [...] porque tuve resultados (P3_MP2).

Como mencionan Cárdenas y Luna (2020), la evaluación en el periodo de confinamiento requirió diversidad y flexibilidad; el uso de varias estrategias, además del cuestionario de uso generalizado, ayuda de por sí a los docentes a identificar de manera más auténtica las competencias de los alumnos. Además, parece ser que, en el escenario a distancia durante la pandemia, donde tanto el alumno como el

maestro tuvieron que afrontar problemas de estrés por el confinamiento, el hecho de tener una variedad de actividades interactivas pudo romper la monotonía de la situación y, a la vez, lograr que hubiese una mayor participación de parte de los alumnos. Contar con diferentes productos de evaluación es esencial en la evaluación de competencias, ya que de esta manera se puede “triangular” lo obtenido a través de estas y así tener un panorama más completo sobre las competencias adquiridas por los alumnos (Fernández, 2011).

Algunos docentes también expresaron dejar actividades hechas a mano, donde la evidencia eran fotos tomadas por los alumnos, bajo el argumento de que así disminuía la probabilidad de plagio y de *copy-paste* (situaciones donde los alumnos copiaban contenidos de internet sin modificar o discriminar la información):

Pedir las tareas a mano, no en Excel ni en Word porque se lo copian, ya de perdido que les cueste trabajo arrastrar el lápiz y no nada más *copy-paste*, y es lo que yo hacía, pedírselos a mano (P2_MG1).

Yo me baso en que me expliquen lo que entendieron, eso es lo de español, más bien es hablar: “explícame todo lo que atendiste”, por medio de una paráfrasis, por medio de un mapa conceptual, un cuadro sinóptico, así es lo que, lo que me baso para evaluarlos...En su misma libreta, que me hicieran su mapa y mandarme una foto por WhatsApp o subirla a Teams (P4_MG2).

Adicionalmente, los docentes dijeron que las actividades donde los alumnos realizaban pequeñas prácticas en sus casas y les mandaban evidencias en forma de videos e imágenes, les permitía asegurarse de que los alumnos realizasen las actividades como estaban indicadas en las guías de evaluación:

Por medio de las aplicaciones de la planeación que eran las actividades de evaluación [...] les dejé que ellos hicieran un modelo ya sea de Rutherford, de Dalton, etcétera, de la teoría atómica y tuve resultados en el hecho de que, pues se investigaron precisamente al autor de la teoría, hicieron la maqueta tridimensional y entendieron el por qué ellos explicaban todo esto para el mundo [...] ellos la hacían en su casa y le tomaban capturas, entonces

de las capturas, ellos ya me lo mandaban [...] me dieron resultados porque la mayoría de los muchachos me lo entregó y le entendió bien como era esa estructura del modelo atómico (P1_MG2).

Mucho los videos [...] Porque es la única prueba que yo tenía física como para ver que en verdad estaban haciendo algo y poder captar algo de información (P1_MP1).

Yo les ponía la práctica, o sea, un videíto donde yo hacía la práctica y, ya después, se las ponía para que ellos la hicieran (P4_MG1).

De igual manera, se comentó que un problema recurrente era que los alumnos no tenían los recursos para entregar los trabajos por lo que comentaron que el apoyar a los alumnos y darles seguimiento hizo que las entregas de trabajos fueran más frecuentes y dieran mejores resultados:

Dar seguimiento a los alumnos [...] le dábamos seguimiento a ese alumno que no entregaba ninguna tarea, te comunicas personalmente con él, “¿Qué te está pasando? ¿Por qué no has entregado? ¿En qué te podemos ayudar para que puedas entregar tus tareas?”. Hay algunos que nos decían, “no tenemos medios para entregarla”, tenían que venir al plantel, les entregábamos copias de lo que tenían que trabajar y les dábamos un tiempo para que nos las entregaran, y de esa forma entregaban sus trabajos. Estar con ellos de la mano para que pudieran entregar sus trabajos a tiempo, el seguimiento personal (P3_MP1).

Como mencionan Salcedo y López (2021) no todos los alumnos cuentan con los medios para poder desempeñarse apropiadamente en línea, ya sea porque no tienen el equipo necesario, no cuentan con una conexión de internet estable o deben de compartir sus dispositivos con algún familiar. Por las entrevistas, los docentes parecieron estar al tanto de estos problemas y buscaron una alternativa para hacerles frente, en este caso, dejándoles material para que trabajaran en casa, incluso sin conectarse a internet.

Finalmente, actividades que fomentaban la creatividad y la construcción de productos, parecen haber sido bien recibidas por los alumnos, además de que, según los docentes, estas actividades les brindaron resultados favorables:

Dar la información en infografías [...] lo que les pedía, primeramente, era claridad en los temas [...] tenían que leer como todo lo demás para poder hacer una síntesis importante en tres o cuatro palabras o en conceptos [...] era parte de lo que les calificaba, el contenido, la creatividad y el grado de información a la hora de explicarnos su infografía [...] era más fácil que ellos acordaran de un concepto y poder desarrollar de ahí, parte del tema, a que se aprendieran x o y cosas, o que yo les evaluara con un examen (P4_MP2).

Justo como menciona Zayapragassarazan (2020), el dejar consignas donde los alumnos construyen un documento de síntesis y organización de información es una actividad valiosa en la evaluación de competencias tanto en el escenario presencial como a distancia. Esto concuerda con lo expresado en las entrevistas, es decir, que estos trabajos permiten al docente conocer el dominio del alumno sobre el tema abordado y que este retenga lo visto sobre el tema de manera significativa.

5.3.2 ¿Qué estrategias de evaluación se consideraron no exitosas o no efectivas?

Según lo expresado por los docentes, las estrategias que no les resultaron efectivas fueron aquellas donde les fuera fácil a los alumnos efectuar prácticas como el plagio o “copy-paste” estando estos problemas altamente relacionados con lo visto en el apartado 5.2. También se consideró inefectivas las evaluaciones que hicieran que el alumno se sintiera presionado o donde el conocimiento a evaluar no era significativo. Siendo algunos de los ejemplos más sonados los exámenes, o evaluaciones similares:

Pedir los cuestionarios, ya te lo había mencionado, que a lo mejor no teníamos el 100% seguro si es que ellos se juntaban o buscaban información en ese tiempo como para estarlo elaborando (P1_MP1).

Los exámenes, siempre considero que los exámenes no, porque tienen que memorizar las definiciones, y son muchas definiciones y eso los muchachos lo aprenden para el examen, pero después ya no recuerdan absolutamente nada (P2_MG2).

Las preguntas las investigan en Google y copian, nada más copian y pegan tal cual, entonces, me daba cuenta ver los numeritos en los renglones, entonces eso no les gustaba, nada más investigar copiar y pegar, pero no leían que era lo que estaban pegando y lo que ellos hacían es “profe, yo ya cumplí con mi trabajo, entonces ya me tocó mi evaluación”. Eso sí, exigían su evaluación, pero no sabían lo que hacían (P4_MG2).

Pues yo creo que los exámenes es lo, es, es la cosa que menos funciona... los exámenes les causan temor a las personas, o sea, desde la primaria nos meten la idea de terrorista de que un examen nos van a decir qué tan inteligente o no somos, y medir la inteligencia en base a eso causa temor (P4_MP2).

Adicionalmente, los trabajos “abiertos” no fueron considerados efectivos ya que, al darle tanta libertad al alumno, a veces los docentes reconocían no obtener los resultados que esperaban:

Considero que dejar investigaciones muy abiertas generalmente no me funcionó porque muchos estudiantes ponían lo primero que encontraban en Internet sin discriminar la información (P1_MG1).

Por las expresiones de los docentes, al parecer ellos esperaban que los alumnos fueran autónomos y que pudieran realizar de manera reflexiva, actividades donde discriminaran información y pudieran construir su propia interpretación de los temas o productos esperados, sin embargo, por lo dicho en las entrevistas esto fue poco frecuente. Se observa que la educación a distancia trajo mucha incertidumbre a los docentes y provocó que ellos no confiaran en los productos entregados por los alumnos, por la facilidad que se tiene de copiar otros trabajos, y pese a sus mejores

esfuerzos, estrategias que habían usado en el escenario presencial, perdieron su efectividad en la modalidad de educación a distancia.

5.3.3 ¿Cómo se retroalimentaba en el escenario de educación a distancia?

La retroalimentación es una parte vital de la práctica docente por lo que se considera pertinente abordar la forma en la que se realizó durante el periodo de confinamiento. Algo que se identificó durante las entrevistas relacionado con la retroalimentación fue que esta se realizaba en diferentes momentos, siendo, en el escenario a distancia, aplicada después de la entrega de trabajos:

Inmediatamente después de evaluarlos, era la retroalimentación. Se les enviaba la retroalimentación y se le solicitaba que devolvieran las correcciones de dichos trabajos (P1_MG1).

Los comentarios eran siempre al final, al momento de entregarme el trabajo y era en base a lo que yo observaba que les faltaba en su trabajo (P2_MG2).

La retroalimentación era: ponía el examen resuelto y a la vez que estaba la imagen o el PDF ahí el archivo también se los explicaba en la videollamada y señalando con el mouse, como está en PDF, iba señalando cada uno lo que estaba ahí en la imagen, de la foto del examen resuelto, y a la vez que iba explicando cada uno de los pasos, siempre acostumbraba a decir que si tenían alguna duda, algún comentario y así es como les daba la retroalimentación (P3_MG1).

Cada trabajo yo lo revisaba y en base a la rúbrica que ellos ya tenían, les hacía las observaciones: “bueno, en la rúbrica dice esto, hay que poner esto, por esto y por esto, le faltó aquello, lo felicito, un trabajo excelente, de muy buena calidad” etcétera (P3_MG2).

Eso se hacía al momento que entregaban un trabajo, lo revisaba, le entregaba su retroalimentación personal a ese alumno y su calificación, eso lo hacía a través de la plataforma Teams (P3_MP1).

Sin embargo, retroalimentar a distancia trajo consigo sus propios problemas, por ejemplo, se mencionó que en esta modalidad era más frecuente que los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

alumnos ignoraran los comentarios realizados o que tardaran varios días en abordarlos:

Se retroalimentaba al estudiante sobre su actividad y si en el caso de que fuera necesaria una corrección ya no lo hacían, o sea hacían caso omiso a los a la retroalimentación del maestro en las plataformas (P1_MG1).

En línea cuando estás dando la retroalimentación, no sabes si en realidad te están poniendo atención... muchas veces los alumnos, nomás por decir que sí, los pocos que contestaban, porque la mayoría ni siquiera eso hacía (P3_MG1).

En distancia batallábamos mucho, batallábamos mucho porque le enviamos la retroalimentación y hasta [...] dos, tres días después. “Ah, perdón, profe. Acabo de ver la retroalimentación” (P4_MG2).

Se les platicaba, a través de la pantalla, y a los que venían a dejar, pues, el proyecto escrito [...] pues era hacerle las anotaciones en una hojita y entregar, dejarles el proyecto con la retroalimentación y esperar que por lo menos la leyeran porque a veces pues, no lo hacían (P4_MP1).

Como menciona Wiggins (2012), la retroalimentación debe tener una meta, ser tangible y transparente, procesable, fácil de entender, dada en el momento oportuno, continua, consistente y progresar para cumplir la meta estipulada. Algunos de estos elementos pueden encontrarse en los testimonios de los docentes sobre como realizan la retroalimentación en el escenario presencial:

Aquí en presencial, sí te das cuenta, quién está trabajando, tanto la diagnóstica, la formativa y la sumativa, la evaluación, la puedes estar realizando durante la clase, tú estás en todo momento evaluando, quién está trabajando, quién te está entregando, quién te está entregando bien y puedes corregir en el momento (P2_MG1).

Pues al momento de decir “a ver vas a hacer esta operación”, entonces desde cómo empezaban a operar el torno, desde revisar sus niveles de aceite, el área de trabajo, en qué condición lo están recibiendo [...] entonces, desde cómo inicia su actividad en la operación yo estoy checando, los alumnos que

presentan bajo rendimiento, pues obviamente para retroalimentarlos: “oye, no estás haciendo esto, acuérdate que tenemos que checar...”, sobre la marcha los voy retroalimentando (P2_MP1).

De manera presencial, por ejemplo, yo veo directamente y ya me acerco al chico, le hablo al chico y ya viene de forma personal y ya es más fácil expresar unas dudas de forma personal porque hay veces que no saben conjugar una pregunta, entonces ya más o menos me dicen y ya les concreto la idea y los puedo retroalimentar (P2_MP2).

Sí [...] es mucho más fácil poderle explicar qué es lo que está mal, porque, por ejemplo, hay muchas veces que les decía: “faltó justificar el párrafo”, y ellos, no me entendían qué era justificar [...] si yo les digo así, a través de la computadora, que quede parejito [...] es mucho más fácil de manera presencial (P4_MG2).

En la modalidad presencial concuerdan en que la retroalimentación era más clara, concisa y fácil de transmitir al poder ejemplificar más fácilmente el producto esperado a los alumnos; era continua al poder observar el desempeño de los alumnos desde el comienzo de las actividades hasta su conclusión; era procesable en el sentido de que los alumnos al ser retroalimentados podían realizar las correcciones señaladas; estos elementos concuerdan con lo mencionado por Wiggins (2012). Adicionalmente, los docentes argumentaron que interactuar con los alumnos directamente les permite identificar, a través del lenguaje corporal y/o expresiones del alumno, los momentos indicados para brindar retroalimentación. Como mencionan López Ortiz et al. (2022), la interacción con los alumnos cara a cara se convierte en una de las principales fuentes de información y de reconocimiento de interrelación, cuya efectividad en el escenario a distancia se vio mermada al realizarse la retroalimentación de manera escrita y asincrónica. Además, los docentes expresaron que las explicaciones sobre qué es lo que se tiene que corregir son más fáciles de transmitir en el escenario presencial:

Aquí en presencial no, es que, si tú lo tienes de frente, le dices “a ver, te faltó esto y esto”, y el chavo al instante lo puede hacer si es que está aquí y también demostrar un mayor interés en su calificación (P1_MP1).

Dependiendo de la clase, comúnmente doy mi clase, dejo un trabajo y reviso en ese rato, entonces reviso y ya empiezo a indagarle si me dan la idea, pues ya pasan o les sello, si no, pues ya lo regreso, a que otra vez reformulé y vuelva a hacer la redacción diferente, y es en cada clase y en línea era por trabajo (P2_MP2).

En presencial lo hago al momento y lo hago grupalmente, entonces a la hora que llegan “¿Pues sabes qué? Mira aquí te falta esto, corrígelo, vuélvelo a hacer y me lo traes” en ese momento [se corregía] (P3_MG2).

Por lo antes expuesto, se puede decir que la retroalimentación de manera presencial es más constante, rápida y ayuda a que los alumnos tengan mayor interés en su desempeño, así como a corregir sus dudas de manera más efectiva, reconociendo que en la modalidad en línea el proceso de retroalimentación fue entorpecido por la falta de interacción cara a cara con los alumnos.

5.4 ¿Cómo fue la capacitación recibida por los docentes?

De manera general, los docentes tienen una opinión positiva sobre la capacitación recibida para afrontar los retos de la educación a distancia, mencionando que, pese a las circunstancias y lo pesado que pudo llegar a ser en su momento, se abarcaron los temas necesarios para poder desempeñarse en el escenario educativo a distancia:

A mí me parece excelente, nos la proporcionó Microsoft y los diplomados realmente a mí me gustaron mucho, creo que nos facilitaron mucho el proceso [...] las capacitaciones estuvieron muy enriquecedoras (P1_MG1). Nos ofrecían capacitaciones de las plataformas en línea, sobre todo de Teams. Por parte de CONALEP [...] te daban lo básico y ya sobre la marcha igual que un alumno tú sabrás qué tanto nivel de dominio le quieres tener a la plataforma para sacarle más provecho (P2_MG1)

Fue muy completo, muy extenuante, aunque era un curso parecía más que nada un diplomado, sí estaba muy pesado porque le pedían a uno tareas y ahora van a hacer, por ejemplo, una tabla de esto, o sea, van a formar grupos. Es muy rico Teams, tiene muchas herramientas que yo no las he explotado todas (P3_MG2).

Bueno, yo di una capacitación de Classroom así que muy bien (risas). La de Teams también le di a algunos maestros la capacitación, pero el diplomado nos lo dieron externos de CONALEP y fue muy buena (P3_MP1).

Entre los puntos positivos que destacan los docentes fue la cooperación que había entre ellos para ayudarse a comprender de mejor manera las herramientas digitales:

Teniendo la actitud y la voluntad de tomar esos cursos porque esa herramienta de Teams pues yo no la dominaba, entonces, el primero que necesitaba esa capacitación era yo, eso en primera etapa, la segunda etapa, pues era la retroalimentación con los mismos compañeros, en por ejemplo, cómo traer un documento de tu base de datos a la videoconferencia, que luego en los cursos no todo se puede abarcar porque es muy amplio, pero gracias a la retroalimentación con los mismos compañeros, yo aprendí mucho (P2_MP1)

Los cursos del CONALEP lo que apoyan o lo que hacen es que tenemos un facilitador, entonces es más fácil de que tengo una duda y ya en corto le puedo preguntar al compañero (P2_MG2).

No, sí fue muy bueno, tuvimos muchas capacitaciones y sí, atendimos todo lo que conlleva la evaluación, de hecho, como te comentaba somos un grupo de maestros pequeños y a lo mejor eso es lo que nos ayuda a distribuir la información, a ser más rápida y atender las cosas más rápido (P4_MG2).

Algunos docentes expresaron también capacitarse por cuenta propia, utilizando recursos externos (cursos, tutoriales, etc.) para familiarizarse con las distintas herramientas utilizadas para impartir clases en línea:

Tomar cursos, no solamente de CONALEP sino estar buscando cursos en las redes o alguien me dice “chécate esta aplicación”, entonces es entrar a la aplicación y buscar capacitaciones externas, de cómo evaluar, cómo trabajar una plataforma, toda esa parte. Aun cuando conocía lo básico, pero no tan a profundidad, de cómo se maneja toda una cuestión virtual (P2_MG2).

Al parecer los docentes mostraron disponibilidad en cooperar entre ellos, compartiéndose información valiosa para adaptarse al escenario de trabajo que trajo la pandemia. Sin embargo, pese a que la opinión general es positiva, varios docentes expresaron sentirse estresados a lo largo de la capacitación recibida, ya sea porque se les dificultaba el manejo de herramientas (al no estar familiarizados con ellas) o porque el confinamiento los hacía propensos a estresarse:

A veces sí me estresaba mucho porque a veces los instructores iban muy rápido, entonces uno de repente no comprendía las cosas y él no se paraba para preguntar como uno, como docente, “¿hay alguna duda?”, se iban de largo y lo que hacía era volver a ver el video, como se dejaba grabado, entonces para hacer los trabajos que dejaban, tenía que de nuevo recorrer el video e irlo deteniendo para poder hacer las actividades que dejaban en la plataforma “bueno, pues ahora hagan esto y esto de las diferentes tareas” pero es a través de videos (P3_MG1)

Tomando en cuenta lo anterior, los docentes tuvieron, en su mayoría, una percepción similar en cuanto a la capacitación recibida, resumiéndose esta percepción en: “se hizo lo que se pudo” y “se abarcó lo que se tenía que abarcar”. Sin embargo, estas declaraciones contrastan con algunos de los testimonios expuestos en esta sección, ya que en varias ocasiones se expresó que había dificultades para manejar las herramientas o para poder abordar el proceso de evaluación efectivamente, habiendo así dificultades de formación que no fueron abordadas del todo.

5.4.1 ¿Qué necesidades de formación encontraron los docentes durante el confinamiento?

Pese a que gran parte de los docentes entrevistados expresaron, como se ha dicho, que “se hizo lo que se pudo” con la capacitación recibida y las herramientas disponibles para ejercer en la modalidad educativa a distancia, se encuentran ciertas necesidades para que los docentes pudieran desempeñarse adecuadamente:

Nos obligaron a utilizar Teams, que para mí era totalmente nuevo [...] también los alumnos estaban peor que nosotros, me tocó a mí con primeros que venían de la secundaria... no sabían subir una tarea, también nosotros no sabíamos como pedir las tareas. (P2_MG1).

Pues, a lo mejor, nada más esa parte de, de estrategias para evaluar en línea, que estuvieran más adecuadas, pues, a cada materia (P4_MG1).

La manera de evaluar en tanto a las plataformas fue difusa para cada uno de nosotros porque había complicaciones en cada una de las materias ¿no? Enseñar matemáticas, quizá no era lo mismo que enseñar biología, o estas materias profesionalizantes (P4_MP2).

Cada docente tuvo sus propias dificultades al momento de recibir capacitación y ciertos contenidos fueron más o menos difíciles dependiendo de la experiencia previa de los docentes, ya que varios de ellos expresaron no estar familiarizados con las plataformas ni el uso óptimo de las mismas y en algunos casos no solo tenían que aprender ellos a manejar estas plataformas sino que también tenían que tener el suficiente conocimiento para poder guiar a los alumnos. De igual manera, cabe destacar que como se observa en los comentarios de los docentes, las necesidades de cada materia son diferentes por lo que pese a que los docentes recibieron una capacitación general sobre como desempeñarse en el periodo de confinamiento, no se abordaron estrategias o medios específicos para cada materia y por lo tanto los docentes se vieron en la necesidad de buscar estrategias por su cuenta.

Complementando el punto anterior se encontró que si bien los docentes recibieron capacitaciones para el manejo de las herramientas digitales, no se hace mención sobre ninguna capacitación para manejos de grupos en ambientes virtuales y expresaron tener problemas constantes para controlar a los alumnos en el contexto virtual:

En la cuestión tecnológica, no se me dificulta manejar las TICs pero en cuestión docente sí, porque son estrategias totalmente diferentes, porque aquí en aula literalmente, o sea, los controlas y todo y en línea no sabía si te ponían atención o no te ponían, si te escuchaban o no te escuchaban (P2_MP2).

Con lo visto anteriormente, se puede encontrar que los docentes tuvieron necesidad de aprender a utilizar las herramientas digitales utilizadas en el periodo de confinamiento sino que también tuvieron la necesidad de capacitarse en la parte didáctica de la enseñanza a distancia. Esta etapa de confinamiento hizo que los docentes tuvieran que buscar por su cuenta la manera de afrontar problemáticas que no fueron explorados en su capacitación recibida y a fin de cuentas decidir el mejor curso de acción para poder adaptarse a las nuevas condiciones que trajo la modalidad a distancia. Al regresar a la modalidad presencial, este conocimiento y experiencia dejó su huella en los docentes y en consecuencia sus prácticas docentes cambiaron en mayor o menor medida.

5.5 ¿Cómo cambiaron las prácticas de evaluación al regresar a la presencialidad?

Después de regresar al escenario presencial los docentes expresaron de manera general que sus prácticas de evaluación cambiaron al haber pasado por la educación a distancia. Algunas de las herramientas y/o dinámicas utilizadas en esta modalidad se siguieron utilizando en la modalidad presencial. Por ejemplo, la mayoría de los maestros continúan haciendo uso de las plataformas digitales que utilizaron en la educación a distancia y ya forman parte de su práctica regular de enseñanza y evaluación, especialmente Teams:

Tenemos todavía la opción de utilizar la plataforma para recepción de actividades o como decía, publicación de trabajo de archivos, etcétera. A mí me gustó mucho y de hecho la sigo utilizando porque me genera ya un reporte con resultados, entonces, ya yo tengo una evidencia con la cual interactuar con los jóvenes y decirles “así vas, este es tu resultado y en este te está fallando, en este vas bien, hay que seguir trabajando este indicador”, entonces, pues la evaluación me sigue siendo una herramienta muy útil (P1_MG1).

El principal cambio es la combinación de los dos sistemas tanto presencial como digital o a distancia. Sigo utilizando lo que es la plataforma de Teams, los correos electrónicos y en lugar ahora de estar solicitando material, un reporte, por ejemplo, en papel, se les pide que lo hagan digital en Word, Excel o PowerPoint y lo suban a la plataforma, entonces en cierta forma ya no estamos gastando papel, por otro lado, los obliga uno a investigar todo lo que tienen los sistemas en Internet para complementar lo que uno les enseña (P1_MP2).

Por ejemplo, las actividades si del 100% yo tengo seis sellos, que son los trabajos diarios, pues ya el trabajo en Teams que es el complemento o lo que voy a ver el siguiente parcial de calificación, dejo el trabajo para que ellos vean el conocimiento y ya le doy seguimiento, le doy integración y a ese ya le doy un menor punto... trato de fusionar lo tecnológico ya con lo presencial... para un mejor aprovechamiento de los alumnos (P2_MP2).

Se trabaja, bueno, presencial, este, pero, proyectos, videos, incluso las historietas que a lo mejor antes les aplicaba en el cuaderno o en un papel bond, pues se hacen con alguna otra aplicación, se suben a Teams, tiempo y hora, se programa, chicos ya está la actividad o la evaluación en Teams, se entrega, se cierra plataforma, también el contacto con los alumnos por el chat de Teams, es, pues, digamos de manera profesional, ya no es a través del Whats personal del maestro [...] ya hay una plataforma directa, donde en ese Teams pueden contactar, también, a los directivos y docentes. O sea, es más abierto y más fluido digamos, profesionalmente, entonces, pues esa

parte a mí se me hace más, más apta y más, este, pues, válgame la redundancia, profesional con los chicos (P4_MP1)

Pues aún seguimos utilizando, parcialmente, las plataformas Teams, para algunas cosas muy particulares como subir algunos trabajos, que lo sigan subiendo ahí, para que no pierdan como, tanto, la práctica, o sea, si me van a entregar un reporte, en línea o hicieron algo en casa, que estamos haciendo algún experimento, que lo puedan subir a través de la plataforma digital y yo creo que sería la que más hemos utilizado, pues, de lo digital a lo presencial (P4_MP2).

Las plataformas digitales siguieron siendo parte del proceso de evaluación incluso en el regreso del confinamiento, donde varios docentes resaltaron algunos de los usos de estas herramientas y los beneficios que traen al combinarse con las prácticas presenciales. De igual manera los docentes expresan que el haber experimentado el confinamiento por la pandemia, trajo también cambios en su mentalidad al momento de evaluar/recibir trabajos, argumentando que se han vuelto más flexibles y empáticos con los alumnos:

[Ahora busco] Tener más consideración hacia los chicos porque a ellos también les quedaron muchísimas secuelas y que el rezago todavía viene arrastrándose, o sea que no vienen tan adaptados a la forma de recibir la educación como se debe (P1_MP1).

Ahora hay un poco más de flexibilidad para aquellos niños que por alguna circunstancia, faltan a clase por alguna razón importante, entonces pueden ellos mandar sus actividades a una plataforma en donde uno se las pueda evaluar (P3_MP2).

Otros docentes han expresado seguir utilizando Teams, pero en mucha menor medida y solo en casos de emergencia, al expresar que las utilizan solo cuando no alcanzan a ver los contenidos de manera completa en clases o cuando los alumnos se atrasan con los trabajos y mandan actividades complementarias:

Yo ahorita tengo la plataforma de Teams y hasta ahorita no les he dejado ninguna tarea en Teams, yo trabajo aquí en el salón, aquí les reviso, aquí estoy viendo y no les dejo tarea, a menos que por ejemplo si yo me atrasé y quiera yo apoyarme, les dejaría una tarea en Teams. Pero si no lo veo necesario, no (P2_MG1).

Para evaluar, no [...] Bueno es que todas son presenciales, las de en línea las dejo en ocasiones especiales cuando un niño no puede asistir. No son para todo el grupo (P3_MP2).

Si, se quedó, se quedó la plataforma Teams. Cuando no acabamos una tarea, este, pero ya viene otro tema, “¿saben que jóvenes? Este, les voy a subir la tarea en Teams, la quiero para tal fecha y de ahí la suben”. Pero, ya más que nada para las tareas [...] nomás para enviar trabajos faltantes (P4_MG2).

En gran parte de los casos se puede observar que la modalidad de educación a distancia sigue teniendo su presencia en la modalidad presencial y que las herramientas utilizadas en el periodo de confinamiento siguen teniendo su espacio en la práctica actual docente, aunque sea como material complementario, y pese a que no todos los docentes planean seguir utilizando dichas herramientas, tenerlas a la mano les brinda un elemento más para afrontar dificultades futuras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, el confinamiento hizo que los docentes se percataran de algunas áreas de oportunidad que se hicieron evidentes durante la educación a distancia, compartiendo que el afrontar los retos traídos por el confinamiento les hizo salir de su zona de confort y expandir sus conocimientos y herramientas, argumentando también, que ahora se sienten más preparados en caso de que volviera a ocurrir una situación similar a la que provocó el confinamiento:

Se aprendió bastante la forma de poder cambiar de modalidad, anteriormente no estábamos preparados para esos cambios, al trabajo a distancia, actualmente, si la siguiente semana nos piden irnos a distancia yo pienso que no tendríamos ningún problema, al menos en lo personal, ningún

problema por adaptarme nuevamente tan rápido como sea necesario para poder continuar con la enseñanza a distancia (P1_MP2).

En mi caso muy particular sí fue una sacudida y una reflexión, a que necesitamos estarnos actualizando todo el tiempo, no caer en una zona de confort y de decir “tengo ya 10 años dando esta materia y ya no...” Porque las tecnologías no se paran, la tecnología va avanzando día con día y uno tiene que irse actualizando (P2_MP1).

Creo yo que de todo lo negativo sacamos cosas positivas en donde los maestros y alumnos nos vimos en la necesidad de aprender más sobre las herramientas, entonces eso nos ayuda para poder enfrentar cualquier otra situación que se nos pudiera presentar de este tipo, ya no nos agarra desprevenidos (P3_MP2).

Nos vino a despertar de que, pues de alguna manera, estábamos en un área de confort, ya acostumbrados a trabajar de una manera y nos vino a enseñar más aplicaciones, más cosas, nos abre un panorama enorme y nos obligó a utilizarlo, no nada más a ver que existían (P4_MP1).

En los testimonios se puede observar que la pandemia dejó marcas en los docentes, no solo en el ámbito didáctico sino también en lo emocional. En el ámbito académico, los docentes aprendieron a utilizar una gran variedad de herramientas que no se utilizaban en el periodo presencial, aumentando así la cantidad de medios de evaluación que se tiene a la mano; los docentes expresaron de hecho el interés por seguir actualizándose en los años venideros, y aplicar de esta manera los principios del MEBC en su práctica docente, desarrollando también sus propias competencias para satisfacer las necesidades de los alumnos. En el ámbito emocional, se expresó cómo la pandemia trajo consigo un cambio en la mentalidad de los docentes, ya que, con todas las dificultades enfrentadas, se desarrolló un mayor sentimiento de empatía y flexibilidad hacia los alumnos.

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN

Una vez que han sido expuestos los resultados a los que se llegó con el desarrollo de la tesis, esta sección tiene como objetivo discutir la relación que existe entre los hallazgos de este estudio e investigaciones previas relacionadas con los temas tratados en este documento, así como las relaciones que se encontraron entre las diferentes categorías; asimismo, se busca describir la medida en la cual se alcanzaron los objetivos de investigación planteados.

6.1 Dificultades enfrentadas en el proceso de evaluación durante el confinamiento

Como se observó en el apartado de resultados, algo en lo que concordaron la mayoría de los docentes de CONALEP entrevistados en esta investigación fue que era difícil evaluar competencias en el escenario de educación a distancia debido a que, al no tener a los alumnos frente a frente, no podían cerciorarse de que las competencias hubiesen sido adquiridas en su totalidad; en particular, hicieron énfasis en lo relativo a la adquisición de habilidades, Bracons y Ponce (2021) destacan que la parte práctica es esencial en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes, por lo que el no tener acceso a esta área es un obstáculo en el desarrollo de sus competencias. Adicionalmente, se hizo hincapié en lo difícil que fue adaptarse a los cambios tan repentinos que trajo el cambio de modalidad y desarrollar actividades que pudieran abarcar los contenidos esperados pero en el entorno virtual; justo como lo menciona García (2021a), en la experiencia docente el cambio de modalidad fue tan abrupto, urgente y radical que no se pudo diseñar un modelo, estrategias o medios para poder sustituir con éxito lo visto en el escenario presencial, y pese a que los docentes hicieron su mayor esfuerzo y trabajaron con lo que tenían a la mano, lo único que pudieron hacer fue replicar los contenidos en un formato digital.

Adicionalmente, Trujillo et al. (2020) encontraron que un problema común en el confinamiento fue seleccionar los objetivos de aprendizaje a abordar; denotando

así, una deficiente organización y coordinación que hubo durante el periodo de confinamiento. Este problema fue igualmente comentado por los docentes entrevistados en este estudio quienes señalaron que en las instituciones CONALEP también se encontraron los problemas de organización a que aluden otros autores. De igual manera, como fue mencionado repetidas veces en el apartado de resultados, el hecho de no tener contacto directo con los alumnos causó incertidumbre en los docentes ya que no había forma de cerciorarse de que las actividades eran respondidas sin recurrir a prácticas anti éticas como el plagio o la falsificación de identidad, y pese a que varios estudios han brindado alternativas para enfrentar estas problemáticas, estas propuestas parecen estar pensadas para grupos pequeños, donde se supervisa a cada alumno de manera individual; es difícil aplicar estas alternativas en grupos tan numerosos como los de instituciones CONALEP y sería aún más difícil en los casos donde los docentes tienen varios grupos y materias a cargo (Grande et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020; Jeldes-Delgado et al., 2023; Llorens et al., 2021).

6.2 Estrategias de evaluación utilizadas durante el confinamiento

En los resultados se menciona que durante el confinamiento los docentes trataron de conservar tantas actividades como fuera posible en el tránsito de la modalidad presencial a la modalidad a distancia, “digitalizando” gran parte de las actividades establecidas en el programa de estudios. Los hallazgos de Hodges y Barbour (2021) y Sun et al., (2020) coinciden en que en el confinamiento se realizó una “digitalización” de las actividades conservando los criterios y objetivos establecidos por el programa de evaluación. Entre las estrategias que siguieron utilizando los docentes en la evaluación a distancia se encuentran : trabajos escritos, exámenes/pruebas/quizzes, prácticas (que tuvieron que evidenciarse a través de grabaciones en video y/o fotografías) y consignas (tareas, resolución de problemas etc.) y dichas actividades también fueron listadas como estrategias optimas en la evaluación de aprendizajes a distancia por (Elsalem, L. et al., 2021; Hodges y Barbour, 2021; Purnama et al., 2021; Zayapragassarazan, 2020).

Como se mencionó en la sección de resultados, en el caso de los trabajos escritos, varios docentes buscaban que los alumnos desarrollaran su pensamiento crítico y a su vez, evitar el plagio al pedir trabajos donde la voz de los alumnos se pudiera escuchar, de esta forma se recurrió a la paráfrasis, síntesis y comparación, además de pedir trabajos escritos a mano (adjuntando evidencia fotográfica al momento del envío). En el caso de los exámenes/pruebas/quizzes, pese a que fueron mencionados como estrategias óptimas para evaluar aprendizajes en línea, los docentes dudaron de su efectividad en el escenario a distancia al ser actividades donde los alumnos podían tener frecuentemente conductas fraudulentas (copia y plagio) siendo esto confirmado por García (2021a) quien menciona que debido a la gravedad de estas conductas, los docentes tuvieron que idear maneras de modificar las actividades de evaluación para disminuir o erradicar dichas conductas. Algunos docentes expresaron que pensaron en aumentar el uso de exámenes o actividades que requirieran respuestas abiertas para afrontar dichas conductas fraudulentas lo cual coincide con lo dicho por (Rahim, 2020; García, 2021b), sin embargo, los docentes declararon que esta medida trajo efectos adversos, bajo el argumento de haber provocado estrés en los alumnos y aumentado la ya de por sí enorme carga de trabajo docente, al ser más tardado revisar este tipo de trabajos, siendo estas estrategias utilizadas con más frecuencia al entrar en la modalidad híbrida.

6.3 Necesidades de formación relacionadas con la evaluación de aprendizajes

Los docentes entrevistados, en su mayoría, coincidieron en que las capacitaciones recibidas fueron óptimas, suficientes y que se abarcó todo lo que se pudo dentro de las limitantes de recursos y tiempos; sin embargo, está información contrasta con lo visto a lo largo del apartado de resultados donde en varios apartados los docentes comentaron las dificultades que tuvieron para adaptarse al escenario de educación a distancia y los problemas que tuvieron para manejar las herramientas establecidas por el CONALEP, por lo que se puede presumir que, en realidad, la capacitación recibida no satisfizo todas las necesidades de formación que trajo consigo el tránsito a la modalidad de educación a distancia. Sin embargo, cabe recalcar que en comparación con otros puntos donde parecía haber cierta

unanimidad en las perspectivas de los docentes, las necesidades de formación variaron ampliamente entre los docentes y sus materias ya que había docentes que al haber ejercido anteriormente educación a distancia ya estaban familiarizados con las herramientas que ofrecía la institución, mientras que otros estaban poco o nada familiarizados con las herramientas digitales por lo que su capacitación requirió un esfuerzo extra. Como mencionan Dussel (2020), Sánchez et al. (2020) y González-Fernández (2021), para afrontar las nuevas necesidades que trajo la pandemia, las instituciones realizaron capacitaciones generales a los docentes que, dependiendo de su experiencia previa, pudieron haber sido más o menos difíciles de asimilar, además de recalcar que al ser una capacitación de emergencia pudo haber varias necesidades específicas que no pudieron ser atendidas por las limitantes de tiempo o recursos, por ejemplo, no se atendieron problemáticas o estrategias de evaluaciones particulares de cada materia. Coincidiendo esto con los testimonios de los docentes donde afirman haber deseado mayor profundidad en la capacitación en la forma de evaluar en cada materia ya que había estrategias o estrategias que, en su criterio, no estaban tan alineadas con lo que les pedía la materia que enseñaban.

6.4 Cambios en las prácticas de evaluación regresando a la presencialidad

El confinamiento, al ser un evento tan abrupto y sin precedentes, hizo que los docentes tuvieran que actualizarse constantemente y salir de su zona de confort y, por ende, según lo declarado, gran parte de los docentes tuvieron que aprender a manejar herramientas que no conocían o no habían manejado antes del confinamiento. Al regresar a la modalidad presencial, varios docentes comentaron seguir utilizando algunas de estas herramientas como la plataforma Teams y varias actividades complementarias como videos, quizzes en línea, etc. junto con sus actividades presenciales. Torrego y Fernández (2022), Peña y Peña-Fernández (2022) y Benchoff et al. (2022) comentan que la pandemia trajo consigo una alfabetización digital donde los docentes no solo obtuvieron más herramientas para desempeñarse, sino que las prácticas de evaluación se volvieron más flexibles, tanto en el sentido de que hubo más variedad de herramientas para evaluar los

diferentes tipos de alumnos y sus diferentes modos de aprendizaje, como en el hecho de que se abrieron puertas para atender las necesidades de los alumnos que tuvieran dificultades accediendo a la institución o sus espacios. Esto es reiterado por los docentes, cuyos testimonios fueron mostrados en la sección de resultados, esto es, que aprendieron a manejar diversas herramientas que ampliaron su repertorio para desempeñarse en su práctica de enseñanza y aprendizaje, además de mencionar que al regresar a la presencialidad notaron ser docentes más flexibles en sus evaluaciones, estando abiertos a atender de manera remota a los alumnos que no pudieran asistir a clases, y evitar así que se retrasasen en las materias académicas (por los testimonios se infiere que esta práctica no era usual antes del confinamiento). Todos estos cambios podrían traer consigo una nueva forma de enseñanza y evaluación más diversa que podría establecer un nuevo estándar con el paso del tiempo. Sin embargo, cabe aclarar que a la fecha en la que se ha escrito este trabajo, ha pasado poco tiempo desde el regreso a la presencialidad, por lo que se considera que no se puede asegurar que estos cambios en la práctica docente se mantengan a largo plazo o si es solo algo temporal utilizado para ayudar a los alumnos a reincorporarse al escenario presencial.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Tomando en consideración los hallazgos y análisis expuestos a lo largo de este estudio, se presentan a continuación las conclusiones alcanzadas. Asimismo, se aborda una sección dedicada a las limitaciones del estudio y se ofrecen sugerencias para futuras investigaciones en relación a los temas tratados.

En este trabajo se investigaron las prácticas evaluativas de los docentes de instituciones CONALEP durante el periodo de confinamiento y se pudo constatar que las estrategias de evaluación utilizadas tuvieron fundamentalmente la intención de replicar, en el entorno digital, las prácticas de la modalidad presencial. Sin embargo, se encontró que cuando se emplearon estas estrategias, los alumnos tendieron a incurrir en prácticas fraudulentas como el plagio y la falsificación de identidad. Se determinó que las estrategias más efectivas fueron aquellas que minimizaban el riesgo de plagio, utilizando pruebas contundentes, como videos o fotografías de los alumnos realizando las actividades asignadas. Además, se constató que algunas estrategias sugeridas por distintos autores no resultaron tan efectivas como se esperaba, como el acompañamiento constante y personalizado, así como la asignación de trabajos abiertos. Estas estrategias demostraron ser contraproducentes, ya que requerían una carga laboral adicional por parte de los docentes (lo cual resultaría inviable en grupos numerosos) y generaban mayor estrés en los alumnos.

Asimismo, se encontró que la capacitación proporcionada por las instituciones en materia de alfabetización digital de los docentes fue considerada completa por estos últimos. No obstante, durante las entrevistas, algunos docentes expresaron su deseo de haber tenido un enfoque más personalizado, especialmente en aquellas materias donde hubiera sido beneficioso adquirir habilidades más específicas. De igual manera, aquellos docentes que no estaban familiarizados con las herramientas digitales manifestaron dificultades para mantener el ritmo de las capacitaciones, ya que requerían más tiempo o

explicaciones más detalladas para comprender las herramientas utilizadas durante el periodo de confinamiento.

De igual manera, en los hallazgos se destaca que una vez que se regresó a la modalidad presencial, los docentes continuaron utilizando algunas herramientas y estrategias a las que recurrieron en el confinamiento, especialmente Microsoft Teams. Los docentes comentaron que estas herramientas son especialmente útiles para realizar evaluaciones complementarias y evaluar a aquellos alumnos que tuvieran dificultades para atender al plantel (ya sea por problemas con el traslado o tiempos). Aunque hubo algunos docentes que dijeron seguir usándolas solo por ser requisito de evaluación en el CONALEP y que no las utilizarían si no fuera obligatorio.

En la presente investigación el acercamiento a los planteles CONALEP y a los docentes que las conforman permitió tener un mejor entendimiento sobre su modo de trabajo y sobre su forma de evaluar competencias. Cabe reafirmar que, la evaluación de competencias es una práctica compleja que requiere la integración de varios elementos, espacios y herramientas, y que el hecho de no contar con esos elementos limita la práctica de enseñanza y evaluación. Sin embargo, también se pudo observar que el modelo de evaluación por competencias, al ser un modelo que busca la adaptación y la constante actualización, permitió a varios docentes adaptarse a los cambios tan repentinos y en sus propias palabras "salir de su zona de confort", para brindar a sus alumnos la educación y evaluación más completa que se pudiera tener con las limitantes y circunstancias del confinamiento.

7.1 Limitaciones en el estudio y futuras líneas de investigación

Para la realización de este estudio, uno de los requisitos al seleccionar a los docentes fue que hubieran estado impartiendo clases en CONALEP desde antes del confinamiento. Esto se hizo con el fin de que pudieran compartir y comparar sus experiencias en la enseñanza y evaluación antes, durante y después del confinamiento. Por lo que los hallazgos encontrados estuvieron limitados a las

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

opiniones y/o puntos de vista de los docentes que cumplieron con las características antes mencionadas, siendo así factible que en futuras investigaciones se comparen estas perspectivas con los docentes que se unieron a CONALEP durante o después de la pandemia.

Relacionado a la recopilación de datos, si bien se considera que con los instrumentos utilizados se pudo obtener la información suficiente para cumplir con los objetivos de la investigación, se considera que hubo algunas entrevistas donde, por limitaciones del tiempo o de disponibilidad, no se obtuvo tanta información como se tenía contemplada. De igual manera, se considera que el hecho de que un plantel completo y varios docentes no tuvieran disponibilidad para participar en la investigación fue una limitante que redujo el tiempo disponible para la recopilación de datos y la muestra en sí. Similarmente, como investigador hubo limitantes como el transporte, distancias y organización de tiempo que pudieron haber influido en la exhaustividad de la información y su representatividad.

Adicionalmente, es importante destacar que la recopilación de datos se realizó cuando los docentes recién habían vuelto a la modalidad presencial, por lo que en la investigación se reflejan las percepciones de los docentes sobre puntos específicos en el tiempo más no se pudo registrar como fue progresando o cambiando la situación a lo largo de este periodo. Esto podría haber dejado fuera cambios o tendencias que ocurrieron con el tiempo o cambios de los que los docentes no podrían ser conscientes.

De igual manera, al momento de la recopilación de datos los docentes declararon utilizar estrategias y herramientas de evaluación “híbridas” por lo que se abre la posibilidad de llevar a cabo estudios de seguimiento en el futuro para verificar si continúan utilizando estrategias "híbridas" o si han vuelto a estrategias meramente presenciales.

Finalmente, a lo largo de este estudio se pudieron identificar diversos elementos que conforman la evaluación de competencias y los cambios que se tuvieron que realizar en su implementación durante el periodo de confinamiento. Por lo tanto, este estudio puede servir como base para seguir investigando la evolución de la evaluación de competencias en un mundo en constante digitalización y donde los docentes son cada vez más conscientes de las posibilidades y usos de las herramientas digitales.



REFERENCIAS

- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México: del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Abreu, J. (2020). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1).
- Allen, I., Seaman, J. y Garrett, R. (2007). Blending in: The extent and promise of blended education in the United States. Newsburyport, MA: Sloan Consortium.
- Alqurshi, A. (2020). Investigating the impact of COVID-19 lockdown on pharmaceutical education in Saudi Arabia—A call for a remote teaching contingency strategy. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 28(9), 1075-1083.
- Andrade, R. A. y Hernández, S. C. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 481-508.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079023>
- Anguiano, J. y García H. (2009). *De la educación basada en normas de competencias a la educación por competencias*.
- Arnaut, A., y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México: Educación* (Vol. 7). Colegio de México.
- Backhoff, E., Bracho, T., y Guevara, G. (2018). Educación media superior: los desafíos. *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. (9).
- Balloni, A. y Sette, R. (Eds.). (2020). *Handbook of Research on Trends and Issues in Crime Prevention, Rehabilitation, and Victim Support*.
- Barrón, M. (2020). La educación en línea. Transiciones y interrupciones. En Aguilar, J. et al. (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. (66-74). Universidad Nacional Autónoma de México
- Basurto-Mendoza, S., Moreira-Cedeño, J., Velásquez-Espinales, A. y Rodríguez-Gámez, M. R. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso

de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(3), 828-845.

Benchoff, D., Lazzurri, C., Gellon, I., Borgnia, E., González, M., Huapaya, C. y Dai, A. (2022). Personalización y adaptación del aprendizaje en Ingeniería Informática. In *Simposio Argentino de Educación en Informática (SAEI 2022)- JAIIO 51 (Modalidad virtual y presencial (UIA), octubre 2022)*.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson Educación.

Bernal, L. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 121-152.

Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390.

Black, P., Harrison, C. y Lee, C. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. McGraw-Hill Education (UK).

Boada, A. y Rómulo, M. (2019). Importancia de la participación activa de estudiantes virtuales a través de los foros debates en plataformas digitales. In *ÁM Valderrama, et al.(Comité organizador), Memorias VI Simposio Nacional de Formación con Calidad y Pertinencia* (pp. 411-427).

Bracons, H. y Ponce, L. (2021). Educación universitaria a distancia durante la pandemia de la covid 19. Reflexiones desde el Trabajo Social. *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (16), 247-268.

Bustos, A. y Román, M. (2011). La importancia de evaluar la incorporación y el uso de las TIC en educación. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Camacho, F. (2019). El automóvil y la especialización económica de Aguascalientes. *Revista Comercio Exterior*, 18, 31-35.

Cárdenas, F. y Luna, J. (2020). Evaluación en línea ante la pandemia por Covid-19: retos y oportunidades para las universidades mexicanas. *Revista universidad y sociedad*, 12(6), 394-403.

- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. Secretaría de Educación Pública, Muralla.
- Castro, M. (2014). Evaluación de aprendizajes. *Revista Vinculando*.
- Cen, I., Cruz, R., y Cen, C. (2016). El portafolio de evidencias y su utilidad en la evaluación, formación y acreditación de ingenieros. *ANFEI Digital*, (4).
- Chaeruman, U., Wibawa, B. y Syahrial, Z. (2018). Determining the appropriate blend of blended learning: A formative research in the context of spada-Indonesia. *American Journal of Educational Research*, 6(3), 188–195. <https://doi.org/10.12691/education-6-3-5>
- Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S. y Arter, J. (2014). *Classroom assessment for student learning: Doing it right-using it well* (p. 432). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Chkoniya, V. (Ed.). (2021). *Handbook of Research on Applied Data Science and Artificial Intelligence in Business and Industry (2 Volumes)*
- Climent, J. (2010). Reflexiones sobre la educación basada en competencias. *Revista complutense de educación*.
- CONALEP. (s/f). Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. Recuperado el 4 de mayo de 2021, de <https://www.gob.mx/conalep>
- CONAEDU. (2015). XLII Reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas- Capítulo EMS. Subsecretaría de Educación Media Superior.
- CONALEP (2017). *Modelo académico Conalep*: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches*. (3era ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- Daly, C., Pachler, N., Mor, Y. y Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 619-636.

- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71-91.
- De Vincenzi, A. y De Angelis, P. (2008). La evaluación de los aprendizajes de los alumnos. *Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación*, 17-22.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119.
- Dino-Morales, L. y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90.
- Downs, E., Hodges, C. y Jones, S. (2020). Adapting a graduate-level practicum experience during an emergency response. En R.E. Ferdig, E. Baumgartner, R. Hartshorne, R. Kaplan-Rakowski, y C. Mouza (Eds.), *Teaching, technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field* (pp. 319-321). AACE.
- Duraku, Z. y Hoxha, L. (2020). The impact of COVID-19 on education and on the well-being of teachers, parents, and students: Challenges related to remote (online) learning and opportunities for advancing the quality of education.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI- DGES Volumen*, 6(10).
- Elsalem, L., Al-Azzam, N., Jum'ah, A. y Obeidat, N. (2021). Remote E-exams during Covid-19 pandemic: A cross-sectional study of students' preferences and academic dishonesty in faculties of medical sciences. *Annals of Medicine and Surgery*, 62, 326-333.
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica. *Ediciones UTMACH*.
- Espinosa, M. (2014). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y comunicación social*, 18, 243-255.

- Expósito-Langa, M., Nicolau-Juliá, D. y Tomas-Miquel, J. (2017). La evaluación por competencias en los grados. Desarrollo de una experiencia en el Grado en Administración y Dirección de Empresas mediante el uso y validación de rúbrica. *Revista complutense de educación*, 28(4), 1155-1171.
- Fernández, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-34.
- Fernández-de-Castro, J., Ramírez-Ramírez, L. N., y Rojas-Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo de la Autorregulación del Aprendizaje en Educación Secundaria y Media Superior Ante la Contingencia de la COVID-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 31.119-148.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24) 3.
- Ferrándiz-Vindel, I. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7(2), 7.
- Fleischner, T. L., Espinoza, R. E., Gerrish, G. A., Greene, H. W., Kimmerer, R. W., Lacey, E. A., ... y Zander, L. (2017). Teaching biology in the field: Importance, challenges, and solutions. *BioScience*, 67(6), 558-567.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones Morata.
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la ley general del servicio profesional docente de 2013 en México. *Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 9(17), 174-202.
- Flores, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*.
- Flores, M., y Navarrete, C. (2020). Diagnóstico de necesidades de capacitación en el uso de plataformas virtuales ante la contingencia del COVID-19 en los estudiantes y docentes de Educación Media Superior Tecnológica. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE5).

- García, A., Aguilera, M., Pérez, M., y Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes en el aula. *Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- García, L. (2021a). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32.
- García, L. (2021b). ¿Podemos fiarnos de la evaluación en los sistemas de educación a distancia y digitales?. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 9-29.
- García-Peñalvo, F., Corell, A., Abella, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the knowledge society: EKS*.
- Gee, J., y Shaffer, D. (2010). Looking Where the Light is Bad: Video Games and the Future of Assessment. *Phi Delta Kappa International Edge*, 6 (1)
- González-Fernández, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. *OPENAIRE*.
- González, M. (1999). La evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. CEPES. Universidad de La Habana.
- González, M. (2005). La evaluación del aprendizaje. *Revista Docencia Universitaria*, 6(1).
- González, M. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 81–102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- González, R., y Carreto, F (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los autores sociales. *Revista RedCA* (1)1.
- González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa:: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (45), 9.

- Grande, M., García-Peñalvo, F., Corell, A. y Abella, V. (2020). La virtualización causada por el Covid-19: recomendaciones para la evaluación. *Ensinar, avaliar e aprender no ensino superior: Perspetivas internacionais*, 231-250.
- Guerra, M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10).
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1-9.
- Hall, J. y Ochoa-Martínez, P. (2020). Enseñanza virtual en educación física en primaria en México y la pandemia por COVID-19. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 21(2), 1-7.
- Haradhan, M. (2018). Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of economic development, environment and people*, 7(1), 23-48.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Herrera-Bernal, J., Ramírez-Hernández, D. y Ramírez-Montoya, M. (2016). Applied Competences for Students by Using M-Learning Devices in Higher Education: Knowledge, Skills, and Attitudes. En L. Briz-Ponce, J. Juanes-Méndez y F. García-Peñalvo (Ed.), *Handbook of Research on Mobile Devices and Applications in Higher Education Settings* (pp. 453-476). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0256-2.ch019>
- Himmel, E. (2001). La evaluación de aprendizajes en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (15), 1-8
- Hodges, C. y Barbour, M. (2021). Assessing learning during emergency remote education. *Italian Journal of Educational Technology*, 29(2), 85-98.
- Horbath, J. y Gracia, M. (2014). La evaluación educativa en México. *Revista de relaciones internacionales, estrategia y seguridad*, 9(1), 59-85.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause quarterly*, 31(4), 51-55.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2020). COVID-19 y educación superior. De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/2020/04/14/iesalc-insta-a-los-estados-a-asegurar-el-derecho-a-la-educacion-superior-en-igualdad-de-oportunidades-ante-el-covid-19/>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2011). La Educación Media Superior en México, Ciudad de México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE.

Jardey, O., Hernández, R., Lizarazo, J. y Orjuela, C. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes. *Revista Academia y Virtualidad*, 14(2), 31-43.

Jeldes-Delgado, F., Guiñez-Cabrera, N., & Mansilla-Obando, K. (2023). Fuerzas de cambio del proceso de evaluación: Percepción docentes universitarios en COVID-19. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(48), 126-140.

Jiménez Y., González M. y Hernández, J. (2011). Propuesta de un modelo para la evaluación integral del proceso enseñanza-aprendizaje acorde con la educación basada en competencias. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (13), 1-25.

Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198.

Kyale, S. (2007). Contradictions of assessment for learning in Institutions of Higher Education. En D. Boud y N. Falchikov, *Rethinking Assessment in Higher Education, Learning for the Longer Term*. Nueva York: Routledge.

Lhoman, K. (2022). Calidad educativa como estrategia de control social. *Educación y pandemia*, 55.

- Lizitza, N. y Sheepshanks, V. (2020). Educación por competencias: cambio de paradigma del modelo de enseñanza-aprendizaje. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, (20), 89-107.
- Llorens, F., Villagrà, C., Gallego, F. y Molina, R. (2021). COVID-proof: cómo el aprendizaje basado en proyectos ha soportado el confinamiento. *Campus Virtuales*, 10(1), 73-88.
- López, C., Rosales, R. y Durán, M. (2022). Encuentros y desencuentros en el proceso laboral: Percepción docente en el contexto de la pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(93), 407-432.
- López, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tándem Didáctica Educ. Fís*, 17, 21-37.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. Lopezosa C, Díaz-Noci J, Codina L, editores *Methodos Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, 1. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra; 2020. p. 88-97.
- Lozano, C., y Peniche, R. (2018). Desafíos del profesorado al evaluar competencias en alumnos de bachilleratos profesionales técnicos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 51, 1–17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0051-007](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0051-007)
- Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37(SPE), 108-124.
- Lussier, O. y Allaire, H. (2004). L'évaluation « authentique » [La evaluación "auténtica"]. *Pédagogie collégiale*, 17, (3), 29-30.
- Martínez, F. (2014). El estudio de las prácticas docentes. En Cuéllar, G. R. (Ed.). (2014). *Acercamientos empíricos a las prácticas de evaluación en el aula en la Educación Básica* (pp. 15-71). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Marzo-Navarro, M. y Ramírez Alesón, M. (2023). Comportamientos fraudulentos entre el alumnado de grado en época de COVID-19. *Revista complutense de educación*, 34(1), 145-155.

- Mollo-Flores, M., y Medina-Zuta, P. (2020). *La evaluación formativa: Hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia*. 17.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29(2), 67-97.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana
- Mulenga, I., y Kabombwe, Y. (2019). *Understanding a Competency-Based Curriculum and Education: The Zambian Perspective*.
- Müller, C., y Mildenerger, T. (2021). Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education. *Educational Research Review*, 34, 100394.
- Muñoz, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Oxford University Press.
- Navarro-Cendejas, J. (2020). ¿Importa el tipo de bachillerato? Transiciones después de la educación media superior: diferencias entre programas generales y tecnológicos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(84), 153-178.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *La organización creadora de conocimiento*. Oxford University Press, New York.
- Ocampo, J. (2017). La importancia de la evaluación para la mejora de la educación y así obtener calidad educativa. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 87.
- Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea. (2006). *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Peña M. y Peña-Fernández, A. (2022). Evaluación de la propuesta de aprendizaje bimodal como alternativa en el post-confinamiento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 161-168.
- Perdomo, B. (2022). Docentes y barreras enfrentadas en la enseñanza remota de emergencia por COVID-19: revisión integrativa. *Foro educacional*, (38), 7-37.

- Picaroni, B. (2011). Prácticas de evaluación en las aulas de primaria en ocho países de América Latina. *Montevideo: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (Preal)*.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, Ó., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Portillo-Torres, M. (2017). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2), 118-130.
- Purnama, S., Aini, Q., Rahardja, U., Santoso, N. y Millah, S. (2021). Design of Educational Learning Management Cloud Process with Blockchain 4.0 based E-Portfolio. *Journal of Education Technology*, 5(4), 628-635.
- Rahim, A. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Education in Medicine Journal*, 12(3).
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. En *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 70, No. 3, pp. 217-224). UNMSM. Facultad de Medicina.
- Ravela, P. (2006). Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas. PREAL.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? *Magro*. 277p.
- Razo, A. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles educativos*, 40(159), 90-106.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ríos, D. y Herrera, D. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43, 1073-1086.
- Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist?. *European psychologist*, 7(3), 192.

- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. In *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación* (Vol. 4, p. 662).
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 45–59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Saccone, M. (2017). La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*, 13(13), 122-139.
- Salcedo, B. y López, J. (2021). Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
- Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(1), 93-108.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., De Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M., Rendón, V. y Jaimes, C. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista digital universitaria*, 21(3), 1-24.
- Torrego, A. y Fernández, B. (2022). Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. *Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época*, (68), 1.
- Trujillo, F., Fernández, M., Segura, A. y Jiménez, M. (2020). Escenarios de evaluación en el contexto de la pandemia por la COVID-19: la opinión del profesorado. *Santillana LAB*.
- Sedkaoui, S. (2019). *Big Data Analytics for Entrepreneurial Success*.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- SEGOB. Secretaría de Gobernación (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción

- V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. México
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623-646.
- Stiggins, R., y Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14.
- Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2007). *Classroom assessment for student learning: Doing it right, using it well*. Assessment Training Institute. *Subsecretaría de Educación Media Superior: Antecedentes*. (s. f.). Gobierno de México. Recuperado 31 de octubre de 2021, de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb
- Sun, L., Tang, Y. y Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177–179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tardif, J. (2006). La evaluación de las competencias. Documentar el trayecto de desarrollo. *Montréal: Chenelière Éducation*.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37.
- Tong, A., Flemming, K., McInnes, E., Oliver, S. y Craig, J. (2012). Enhancing transparency in reporting the synthesis of qualitative research: ENTREQ. *BMC medical research methodology*, 12(1), 1-8.
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 8(1).
- Trelles, C., Bravo, F. y Barraqueta, J. (2017). ¿Cómo evaluar los aprendizajes en matemáticas?. *INNOVA Research Journal*, 2(6), 35-51.
- Trujillo-Segoviano, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322.
- Urbano, P. (2016). Análisis de datos cualitativos. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 3(1), 113-126.

- Valles-Pereira, R. y Mota-Villegas, D. (2020). Kahoot aplicada en la evaluación sumativa en un curso de matemática discreta. *Revista científica*, (37), 67-77.
- Velliaris, D. M., & Coleman-George, D. (Eds.). (2016). *Handbook of Research on Study Abroad Programs and Outbound Mobility*.
- Verdejo, P., Encinas, M., y Trigos, L. (2012). Estrategias para la evaluación de aprendizajes complejos y competencias. *Aseguramiento de la Calidad en la Educación y en el Trabajo, SC, México*, 2.
- Vicente, M. (2011). Escuela y educación física en el contexto de la enseñanza por competencias. Reflexiones genealógicas desde la pedagogía crítica. (School and Physical Education in the Context of Competence-Based Teaching. Genealogical Reflections from Critical Pedagogy). *Cultura_Ciencia_Deporte*, 6(18), 161–170. <https://doi.org/10.12800/ccd.v6i18.43>
- Vidal M., Salas R., Fernández B. y García, A. (2016). Educación basada en competencias. *Revista cubana de educación media superior*, 30(1)
- Vila, N., Toubes, D., De Araújo, A. y Fraiz, J. (2021). Company Internships: Filling the Gap Between University Training and Business Reality. In *Handbook of Research on Human Capital and People Management in the Tourism Industry* (pp. 175-198).
- Wang, V. (Ed.). (2017). *Encyclopedia of Strategic Leadership and Management (3 Volumes)*.
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Yağcı, K., Akçay, S., Efendi, M. y Mutlu, H. (2020). Information Security Awareness in Tourism Enterprises: Case of Turkish Manager Opinions. In A. Akbaba, & V. Altıntaş (Ed.), *Industrial and Managerial Solutions for Tourism Enterprises* (pp. 251-267).
- Yorke, M. (1998). Assessing capability. *Capability and quality in higher education*, 174-191.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* (Vol. 3). Graó.

Zayapragassarazan, Z. (2020). COVID-19: Strategies for online engagement of remote learners. *F1000Research*, 9(246), 246.

Zorrilla, J. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano: La agenda mínima. *Perfiles educativos*, 34, 70-83. <https://bit.ly/2E2QYQq>



ANEXOS



Anexo A

Objeto de estudio	Definición conceptual	Definición operacional		
		Categorías	Definición	Preguntas
Prácticas de evaluación de aprendizajes en línea	Conjunto de acciones continuas, que manifiestan los profesores realizar y que los conducen al éxito en su práctica de enseñanza en el contexto de educación a distancia.	1. Propósitos de evaluación ¿Por qué/ para qué evaluar?	Propósitos del proceso de evaluación divididas en dos categorías: evaluación sumativa y formativa.	Para usted ¿Qué es la evaluación del aprendizaje? ¿La considera necesaria? ¿Por qué? ¿Qué usos encuentra en la evaluación? ¿Cómo realizaba usted la evaluación del aprendizaje de sus alumnos en el escenario de la educación a distancia? Me gustaría que me comentara qué contenidos evaluaba, con qué propósitos, con qué estrategias o instrumentos y qué hacía con la información obtenida en las evaluaciones

		<p>2. Objetivos de la evaluación ¿Qué evaluar?</p>	<p>Se refiere a los objetivos de aprendizaje que se buscan lograr, así como la identificación del dominio que tiene el alumno sobre dichos objetivos.</p>	<p>¿Cómo describiría el nivel de desempeño de sus estudiantes? ¿Qué sucedió con los que si lograron y los que no lograron el nivel de competencias esperado? ¿De qué manera cree que la modalidad a distancia afectó el cumplimiento de objetivos de aprendizajes? (¿Qué dificultades ha encontrado?)</p>
		<p>3.- Diseño ¿Cómo evaluar?</p>	<p>Se refiere a las estrategias, medios, métodos y herramientas utilizados para realizar la evaluación.</p>	<p>¿Qué estrategias de evaluación que implementó en el contexto a distancia considera que le funcionaron? ¿Podría dar algún ejemplo? ¿Por qué considera que funcionaron? ¿Qué estrategias considera que no funcionaron? ¿Podría dar algún</p>

				ejemplo? ¿Por qué considera que no funcionaron?
		4.- Comunicación de resultados ¿Cómo comunicar?	Se refiere a las acciones relacionadas con compartir con los alumnos los resultados de su desempeño y asegurarse de que ellos comprendan el porqué de dichos resultados.	¿Cómo le comunicaba los resultados de las evaluaciones a sus alumnos? Cuando entregaba calificaciones a sus alumnos ¿Explicaba la razón de dicha calificación? ¿Me podría describir como brindaba retroalimentación a los alumnos?, ¿hay diferencias sustanciales como cuando lo hace de manera presencial? ¿cuáles?

Nota: Pese a que no se está diseñando un cuestionario, se consideró de suma importancia tener una base de definición operacional de la variable y sus categorías para orientar mejor el diseño del instrumento de obtención de información.

Anexo B

Guía de entrevista semi estructurada

Prácticas de evaluación implementadas en el CONALEP en el marco de la educación a distancia por la pandemia. Un estudio en Aguascalientes.

Gonzalo Montañez Rodríguez

Plantel: _____

Materia que imparte: _____

Género: _____

Años de servicio: _____

Mi nombre es Gonzalo Montañez Rodríguez, soy alumno de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, y estoy llevando a cabo una investigación relacionada con las prácticas de evaluación implementadas en el marco de la educación a distancia por la pandemia por docentes de instituciones CONALEP en el estado de Aguascalientes.

Le agradezco por haber aceptado participar en esta entrevista, la cual tiene como objetivo: recabar información sobre su experiencia en el proceso de evaluación de aprendizajes de sus alumnas y alumnos durante el periodo de educación a distancia debido al confinamiento por la pandemia. Esta entrevista tiene una duración aproximada de 60 minutos. Sus respuestas son de mucho valor para este estudio.

Cabe aclarar que la información recabada será tratada con absoluta confidencialidad y será utilizada solo con fines de investigación.

1. Pregunta introductoria: Considerando que los últimos dos años la educación en México se vio afectada por la pandemia y los cambios de modalidad ¿Cómo describiría su experiencia de enseñanza en la modalidad de educación a distancia? ¿Cómo se sintió?
2. En términos generales, Si pudiera mencionarme las principales dificultades que enfrentó al momento de hacer la transición a la modalidad a distancia ¿Cuáles serían?

Muchas gracias por compartirme sus experiencias, a partir de este punto las preguntas se enfocarán en temas de evaluación.

3. Para usted ¿Qué es la evaluación del aprendizaje? ¿La considera necesaria? ¿Por qué? ¿Qué usos encuentra en la evaluación?
4. ¿Cómo realizaba usted la evaluación del aprendizaje de sus alumnos en el escenario de la educación a distancia? Me gustaría que me comentara qué contenidos evaluaba, con qué propósitos, con qué estrategias o instrumentos y qué hacía con la información obtenida en las evaluaciones
5. Tomando como punto de referencia el semestre previo al cambio de modalidad a la educación a distancia, ¿Cómo aplicaba la evaluación de aprendizajes en ese periodo? ¿cambió de alguna forma la evaluación del aprendizaje al cambiar de modalidad? En caso afirmativo, ¿qué cambios tuvo que realizar? (instrumentos utilizados, estrategias...) ¿Por qué?

6. ¿Qué estrategias de evaluación que implementó en el contexto a distancia considera que le funcionaron? ¿Podría dar algún ejemplo? ¿Por qué considera que funcionaron?
7. ¿Qué estrategias considera que no funcionaron? ¿Podría dar algún ejemplo? ¿Por qué considera que no funcionaron?
8. Dado el modelo educativo del CONALEP, de educación por competencias, ¿el cambio a la modalidad de educación a distancia supuso dificultades? En caso afirmativo, ¿cuáles? ¿De qué manera cree que las competencias esperadas pueden ser evaluadas apropiadamente en el contexto de educación a distancia?
9. ¿Qué hacía después de aplicar evaluaciones a los alumnos? (Dependiendo de la respuesta) ¿Cómo le comunicaba los resultados de las evaluaciones a sus alumnos?
10. Cuando entregaba calificaciones a sus alumnos ¿Explicaba la razón de dicha calificación?
11. ¿Cómo describiría el nivel de desempeño de sus estudiantes? ¿Qué sucedió con los que si lograron y los que no lograron el nivel de competencias esperado?
12. ¿Me podría describir como brindaba retroalimentación a los alumnos?, ¿hay diferencias sustanciales como cuando lo hace de manera presencial? ¿cuáles?
13. ¿Qué medidas tomo para afrontar las demandas impuestas por la modalidad en línea? ¿Necesitó capacitarse para utilizar herramientas para poder evaluar en línea? (¿Cómo fue la capacitación que recibió?) ¿Considera que hubo aspectos de su formación para la enseñanza que no se atendieron o no se atendieron suficientemente?
14. ¿De qué manera cree que la modalidad a distancia afectó el cumplimiento de objetivos de aprendizajes? (¿Qué dificultades ha encontrado?)

15. A raíz de su experiencia con la educación a distancia, ¿Qué principales cambios o adecuaciones ha implicado en su actual práctica de enseñanza y de evaluación?

16. ¿Hay algo que quisiera agregar?

