



Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos

Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System

Javier Loredó,
Francisco Alvarado,

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 8 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2016

Fecha de revisión: 3 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 24 de abril de 2017

Loredó, J. y Alvarado, F. (2017). Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 8(1). 113 – 126.



Prácticas de evaluación del aprendizaje en Bachilleratos Tecnológicos

Teachers' practices to assess learning in the Technological High School System

Javier Loredó, javier.loredo@gmail.com

Francisco Alvarado, francisco.alvarado@iberomx

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Resumen

En este artículo se presentan parciales resultados de una investigación cuyo objetivo fue diagnosticar las prácticas de evaluación del aprendizaje de los docentes de Bachilleratos Tecnológicos, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). La investigación fue mixta de tipo descriptivo, y para la obtención de la información se aplicó un instrumento de tipo cuantitativo y otro de tipo cualitativo. La muestra fue de 4,061 docentes de bachillerato de todo el país, que respondieron a un cuestionario en línea, con el apoyo de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Secretaría de Educación Pública. En general, se encontró que, si bien los docentes se han apropiado del discurso de la RIEMS, siguen sin modificar sustancialmente sus prácticas evaluativas en el aula; y por tanto, se requiere intensificar la capacitación dirigida a los docentes en los temas relativos a la evaluación por competencias

Abstract

This paper reports the results of a research aimed to diagnose, in the case of Technological Higher Secondary (Bachilleratos Tecnológicos), teaching practices for assessing students learning, within the framework of the Comprehensive Reform of Higher Secondary Education (RIEMS). It was a descriptive research with a mixed method design. There were designed specific instruments for the collection of quantitative and qualitative data respectively. The sample consist of 4061 teachers from all over the country; teachers answered an online questionnaire survey?, The application of the survey was supported by the Sector Coordination of Academic Development (COSDAC) of the Ministry of Education. There were also conducted in-depth interviews in a Technological Higher Secondary. Overall, it was found that while teachers have appropriated the discourse of RIEMS, they remain without relevant modifications in teachers' classroom assessment practices; therefore we conclude that it is necessary to intensify teachers assessment training specifically on issues related to competency assessment

Palabras clave

Educación media superior; Enseñanza; Evaluación del aprendizaje

Keywords

Higher secondary education; Teaching; Learning assessment

1. Introducción

El término evaluación provoca gran interés entre todos los agentes educativos y con frecuencia está presente en los discursos o textos de la materia. El progreso de la evaluación educativa como área de conocimiento y como práctica profesional, surgió desde la década de los años sesenta con el impulso que recibió en los Estados Unidos a raíz de la búsqueda de respuestas veraces sobre el funcionamiento del sistema educativo de ese país, y más tarde, con el posterior aliento de iniciativas internacionales como la construcción de indicadores educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros esfuerzos (Tiana, 2008: 275-277).

La evaluación que fundamenta la toma de decisiones respecto a la mejora de la calidad educativa de un país, se realiza mediante sistemas de amplia cobertura. El foco de atención está sobre la cobertura, la eficiencia terminal, hasta el desempeño de los alumnos. La generalidad de los sistemas de evaluación de este tipo, han puesto en el centro de su tarea los aprendizajes de los estudiantes.

En esta tendencia de ampliación y crecimiento de la evaluación, surge el interés por realizar este trabajo, que se circunscribe al sector de la Educación Media Superior, específicamente al Bachillerato Tecnológico, considerando las directrices planteadas por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

En el sexenio 2006-2012 el gobierno mexicano decidió realizar la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS), vinculada con la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, cuyo objetivo es garantizar una formación humanista en los jóvenes bachilleres.

La RIEMS se implementó en 2008 con un modelo educativo basado en competencias, un marco curricular compartido y un perfil de egreso común, con la intención de mejorar la definición y la pertinencia de la oferta de la Educación Media Superior (EMS).

Después de cuatro años de esta renovación, en el año 2012 se estableció el carácter obligatorio de la EMS; sin embargo, los profesores de este nivel, que no fueron formados en el nuevo modelo basado en competencias, se enfrentan a la problemática de instrumentar la Reforma, en una transición que implica cambios epistemológicos en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como modificaciones que han de ser reflejadas en las fases de la planeación, la conducción y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

En 2011 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) publicó un diagnóstico sobre la situación que guarda la EMS y los desafíos que enfrenta; sin embargo, no incluyó información sobre las prácticas docentes dentro del aula.

Un acercamiento a las prácticas habituales que los docentes utilizan en forma cotidiana en su enseñanza, y que son fundamentales para estimular el perfeccionamiento constante de su propio quehacer y también del aprendizaje de los estudiantes, es indispensable si se quiere obtener una valoración más acabada de la implementación del actual modelo de la EMS. Entre los aspectos fundamentales de dichas prácticas se encuentran acciones relacionadas con la evaluación del aprendizaje, objeto de estudio de la investigación realizada y que se expone en este artículo.

El Plan Sectorial de Educación 2013-2018 define a la Educación Media Superior (EMS) como el *“Tipo educativo cuyos estudios obligatorios antecedentes son los de la secundaria. Comprende el bachillerato y el profesional técnico. Tiene una duración de dos a cuatro años, dependiendo del tipo de servicio”* (p. 102); además, la EMS *“tiene el fin de profundizar en la formación integral de los estudiantes, independientemente de que al término de esta etapa continúen sus estudios o ingresen al mundo del trabajo. Asimismo, es la última etapa educativa antes de que las personas lleguen a la edad adulta”* (p. 28). Se trata de un nivel orientado a jóvenes entre 15 y 17 años, y es propedéutico para la educación superior.

El Artículo 37 de la Ley General de Educación, por su parte, señala que “*el tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes*” (p. 17). La Educación Media Superior ya forma parte de la educación obligatoria, de acuerdo con lo que señalan los Artículos 3° y 31° Constitucionales.

De acuerdo con cifras del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP, en el ciclo escolar 2013-2014 la matrícula en EMS se distribuyó de la siguiente manera: casi 62% de los estudiantes cursan el bachillerato general; 30% bachillerato tecnológico; 6.5% profesional técnico bachiller y 1.7% profesional técnico (SEP, 2014).

En relación con los problemas asociados con la evaluación del aprendizaje, que enfrenta la EMS, se tiene lo siguiente:

- La deserción total para la EMS ascendió a 14.3% al iniciar el ciclo 2013-2014, (INEE, 2015). Al respecto, el Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012), permitió identificar que la falta de recursos económicos para pagar la inscripción, los pasajes o los útiles escolares, fue la principal razón mencionada. La segunda razón fue el disgusto por estudiar, y por último, la idea de que trabajar es más importante que estudiar. Esto muestra que los problemas escolares y personales pueden ser muy relevantes también, además de una economía limitada.
- La reprobación es un tema que no aparece como tal en el diagnóstico de la EMS que hace la SEP; no obstante, al examinar los datos del INEE, en cuanto a la tasa de aprobación se deduce que la reprobación es de alrededor del 15%. Este porcentaje probablemente se asocie de forma directa con la deserción pues, como se señaló, la falta de la competencia de estudio es una razón por la que los estudiantes abandonan las aulas.

En el sexenio 2006-2012, México no contaba con la posibilidad de otorgarles a sus estudiantes del Sistema Medio Superior la oportunidad de transitar en sus subsistemas, debido a la gama tan amplia que oferta, por lo que el gobierno de ese sexenio decidió realizar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) vinculada con la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato, cuyo objetivo es garantizar una formación humanista, que estimule la criticidad, la capacidad de reflexión y la autonomía en los jóvenes bachilleres.

La RIEMS se implementó en 2008 con un modelo educativo basado en competencias, un marco curricular común, un perfil docente por competencias y un perfil de egreso común, con la intención de mejorar la definición y la pertinencia de la oferta de la Educación Media Superior (EMS), y la profesionalización de los servicios docentes de este nivel por medio de una certificación nacional.

Los profesores de este nivel, que no fueron formados como docentes en este modelo, se enfrentan a la problemática de cómo instrumentarla. Ante la necesidad de capacitar a estos docentes para la implementación del modelo planteado en la reforma, se creó el Programa de Formación Docente para la Educación Media Superior (PROFORDEMS).

Como parte de la política dirigida a elevar la calidad de la EMS se ha creado el Sistema Nacional de Bachillerato, con el fin de acreditar a los planteles de EMS para que formen parte del SNB.

El Bachillerato Tecnológico tiene como objetivo propiciar una formación integral en sus estudiantes, con lo que contribuye a la amplitud y flexibilidad de la oferta del sistema educativo para atender a los intereses de los alumnos y las necesidades de desarrollo del país.

Esta modalidad es bivalente, esto es, se puede estudiar el bachillerato general que permite luego tener acceso a los estudios superiores, al tiempo que se cursan asignaturas que preparan a los estudiantes como técnicos de nivel medio superior.

La estructura curricular del nuevo modelo, tiene tres componentes (DOF, 2008: 18):

- Formación básica
- Formación propedéutica
- Formación profesional

Al concluir los tres años de estudios, los estudiantes obtienen un certificado. En cuanto cubren los requisitos necesarios, consiguen también un título y una cédula de la carrera técnica cursada.

El bachillerato tecnológico se cursa de manera presencial. Los estudiantes tienen una ruta curricular determinada y 80% de sus actividades de aprendizaje se realizan bajo supervisión de un docente. En el plantel reciben una mediación de sus profesores y requieren cubrir las evaluaciones que aplique la institución para acreditar sus estudios.

2. Planteamiento del problema

En 2011 el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) comunicó los resultados del diagnóstico de la situación de la Educación Media Superior en el país, y entre los rubros incluidos no se abordaron las prácticas de los profesores en el aula. Entre los aspectos fundamentales que constituyen esas prácticas se encuentran los procedimientos e instrumentos utilizados por docentes en la evaluación de los aprendizajes, en particular para el estudio que se expone, fue de interés conocer qué tipos de aprendizajes de los estudiantes evalúan los docentes de Bachillerato Tecnológico y qué estrategias, procedimientos e instrumentos utilizan.

3. Metodología

Se realizó un estudio mixto que partió de la recolección de evidencias cuantitativas y de su análisis, seguido del método cualitativo; en lo que respecta a la primera fase, se diseñó un cuestionario y la información se analizó estadísticamente; para la segunda fase, se utilizaron entrevistas a profundidad en un plantel de bachillerato tecnológico.

Para la fase cuantitativa, se aplicó un cuestionario a 4,590 docentes de bachilleratos tecnológicos seleccionados de una base de datos del mismo sistema. Una vez analizadas las respuestas, la muestra quedó conformada por 4,061 docentes.

El trabajo de campo fue realizado en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 "Gertrudis Bocanegra", especializado en Trabajo Social, ubicado en la Ciudad de México.

Para la parte cuantitativa se diseñó un cuestionario constituido por las siguientes categorías de análisis: características de la población, planeación y conducción del proceso educativo, y evaluación del aprendizaje. Cabe señalar que las categorías de planeación y conducción de la enseñanza fueron incluidas para dar contexto a las respuestas sobre la evaluación de los aprendizajes, objeto de estudio de la investigación.

Para la parte cualitativa se utilizaron entrevistas en profundidad que exploraron aspectos sobre planeación y conducción de la enseñanza, y evaluación de los aprendizajes.

El cuestionario se aplicó en línea, con el apoyo de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Para realizar el análisis

cuantitativo de la información se utilizó el programa SPSS versión 20. Para efectos del análisis se consideraron las siguientes pruebas: Alfa de Cronbach y tablas de contingencia para la sistematización y descripción de las prácticas de planeación y conducción de la enseñanza, y evaluación del aprendizaje.

Para las entrevistas, se tuvo acceso a ocho de los profesores de la institución, de quienes fue posible analizar su experiencia en la implementación de la RIEMS a través de entrevistas a profundidad, pudiendo conocer, además, sus planeaciones didácticas, sus instrumentos de evaluación y algunos trabajos de sus estudiantes.

4. Resultados

En relación con los resultados cuantitativos, se tiene lo siguiente:

- Los docentes encuestados que cuentan con estudios de licenciatura representan casi 50% de la muestra, seguidos por los que tienen estudios de maestría 34%, los docentes con grado de doctorado solo representan 2%, y 14% se distribuye en otros estudios.

El grueso de los docentes se encuentra en la fracción del profesorado de 46 o más años con 2,338 que conforman 51% de quienes respondieron a esta encuesta.

Estas características iniciales, parecen apuntar hacia la necesidad de promover el que los docentes cursen estudios de posgrado; asimismo, se requiere diseñar un plan de renovación de la planta docente considerando que 51% de los encuestados tienen 46 o más años de edad.

- Los docentes de los bachilleratos tecnológicos tienen una asignación centrada en la docencia, ya que, 4 de cada 10 docentes atienden 5 o más grupos. Esto permite aventurar que requieren tiempo institucional suficiente para planear, analizar y retroalimentar a los estudiantes.
- En relación con la formación para la aplicación de la RIEMS, 2,318 docentes (57%) de los encuestados han cursado la capacitación específica y solamente 301 (13%) han obtenido la certificación correspondiente.
- En lo referente a la planeación de la clase, 60% de los profesores señalaron que les cuesta poco o nada planear de acuerdo con la Reforma, 34% reportaron que les resulta de regular dificultad hacerlo; y solo 6 % indicaron que se les dificulta mucho o por completo.
- 73% de los profesores reportaron que les resulta fácil o muy fácil diseñar actividades para desarrollar competencias; y 27 % manifestó dificultad, cifra que representa a 1,096 docentes de la muestra considerada.
- En cuanto a los aspectos de la planeación conforme a la RIEMS, los maestros respondieron lo siguiente:

Actividad	Siempre o Casi siempre (%)
Realiza una introducción	99.5
Recupera conocimientos previos	99.1
Vincula el contenido de la sesión con otras materias del currículo	88.7
Promueve el trabajo grupal o en equipo	87.3
Utiliza método de proyectos	66.8
Utiliza simulación de procedimientos como método de trabajo	58.7
Utiliza el método de resolución de problemas	31.7

- Con respecto a la planeación de la evaluación 66% de los profesores refieren que se les hace fácil o muy fácil seleccionar o diseñar los instrumentos para evaluar por competencias.

En relación con la etapa de conducción de la clase, las respuestas de los encuestados sobre los diferentes aspectos se muestran enseguida.

- Respecto a las actividades que los docentes proponen en el aula al comenzar las sesiones, se tiene:

Actividad	Casi siempre o siempre (%)
Realizar una introducción del tema	99.4
Recuperar los conocimientos previos	99.1
Ubicar la relevancia del tema	98.5
Vincular el contenido de la sesión con contenidos revisados anteriormente	98.3
Explicar los objetivos de la sesión	97.4
Ubicar el tema en un contexto más amplio	96.7
Vincular el contenido de la sesión con otras materias	88.6

- La mayor dificultad señalada por los docentes, al iniciar sus clases, está en lograr una vinculación del contenido que se aborda con otras asignaturas, situación que resulta necesaria para estimular la integralidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- Por otra parte, en relación con los materiales didácticos, 95% de los encuestados señalaron utilizarlos siempre o casi siempre; 90% refirieron que ellos mismos los elaboran.
- Los profesores indicaron utilizar las siguientes estrategias didácticas:

Actividad	Sí los utiliza (%)
Realiza preguntas generadoras	77.1
Reportes de investigación	76.0
Trabajo colaborativo	76.0
Retroalimentación del desempeño	68.4
Protocolos de investigación o investigaciones guiadas	68.2
Ejemplos modelo de la disciplina para demostrar una fórmula o teoría	63.1
Estudios de caso	59.6
Exposiciones	39.3
Resolución de problemas	31.7
Realiza síntesis del contenido	30.1
Mapas mentales o conceptuales	29.2
Uso del error	26.1
Experimentos	22.7
Rescapitulaciones	14.0
Dinámicas de grupo	13.4

- Las dinámicas de grupo y las recapitulaciones son las estrategias menos utilizadas por los encuestados. Las primeras son deseables para promover la criticidad, la escucha activa y la argumentación de las ideas; características asociadas con la autonomía del educando. Repasar o recapitular es una actividad que favorece el afianzamiento de lo ya visto en la estructura cognitiva del alumno, favoreciendo la retención de lo aprendido y evitando el olvido, por lo que el uso de esta actividad apoya la construcción de

conocimientos. Por otra parte, los experimentos son usados por casi cada cuatro profesores, siendo una estrategia útil para el desarrollo de habilidades procedimentales, la elaboración de hipótesis, la obtención de inferencias y el análisis.

- Los profesores señalaron que los principales problemas que tienen al conducir sus sesiones son: llevar a cabo prácticas o actividades fuera del aula, hacer que los estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes y motivarlos para realizar sus tareas; la primera situación que puede obedecer a cuestiones de seguridad y logística, más a que a razones académicas; mientras que las dos siguientes parecen estar asociadas con la falta de habilidades pedagógicas, para promover tanto la metacognición como la motivación de los alumnos; a la vez, es importante resaltar la carencia de estrategias metacognitivas, así como la disciplina para la realización de un trabajo autónomo y orientado al logro, por parte de los estudiantes.
- Aunque los profesores expresan como la competencia que trabajan con mayor frecuencia *participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos*, esto contrasta con las actividades que menos se sugieren a los estudiantes realizar: exposiciones en equipo e investigaciones por equipo. Otra de las competencias que indicaron trabajar frecuentemente es *valorarse a sí mismo, y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue*, no obstante, en párrafos previos se indicaba la dificultad para que el estudiante reflexione sobre sus propios procesos de aprendizaje.
- La RIEMS establece que en cada evaluación parcial esté presente, al menos en una ocasión, cada tipo de evaluación: la hetero-evaluación, la co-evaluación y la auto-evaluación. En cuanto a la hetero-evaluación, 58% de los docentes declaran cumplir con este rubro, 30% cumplirlo en uno o dos parciales. En relación a la co-evaluación, 47% mencionan cubrir con este requisito, 44% cumplirlo parcialmente.
- La auto-evaluación es importante para que el alumno vaya monitoreando su aprendizaje y pueda tomar las decisiones oportunas y conducentes para mejorar. 48% de los docentes encuestados indican satisfacer este requisito y 41% parcialmente.
- La evaluación cumple diversas funciones, se solicitó a los profesores que respondieran sobre ellas. 67%, es decir dos de cada tres coincide en que siempre es un proceso formativo.
- Otra de las funciones de la evaluación es la verificación de lo aprendido, alrededor de 60% declara que siempre es una función de la evaluación, y aproximadamente 40%, declara que casi siempre. En el sentido de calificar como función de la evaluación, la encuesta arroja lo siguiente: 44% dice que casi siempre se evalúa para calificar, mientras que 29% externa que siempre se evalúa para calificar. 21% dice que casi nunca se evalúa para este fin. La acreditación de un curso, como función de la evaluación, es considerada por los profesores encuestados de acuerdo con los siguientes porcentajes: 37 siempre, 45 dice que casi siempre, 14 declara que casi nunca se evalúa para acreditar.
- La retroalimentación es el acto de dar a conocer a los alumnos los resultados de un examen o una práctica. Sirve para que el alumno identifique sus áreas de oportunidad y mejore. 63%, expresa que uno de los usos de la evaluación siempre es la retroalimentación, 35% considera que casi siempre. Utilizar la evaluación como medio o método de control presenta opiniones divididas entre los profesores encuestados: 20% lo considera siempre una manera de control y predomina un 30% que casi siempre lo concibe como medio de control.

- Los contenidos a evaluar son: habilidades y destrezas, actitudes y desempeños, y el de menor énfasis serían los conocimientos fácticos, lo cual refleja la adhesión de los profesores encuestados hacia lo establecido en la RIEMS.
- 62% de los encuestados reportaron que el diseño de instrumentos para evaluar competencias es fácil o muy fácil. Los datos presentados reflejan una actitud positiva de la mayoría de los docentes encuestados hacia la elaboración de instrumentos como listas de cotejo, escalas estimativas y rúbricas.
- Las estrategias de evaluación reportadas por los participantes en este estudio son coherentes con el enfoque por competencias establecido en la RIEMS.
- Sobre la facilidad de utilizar estrategias para evaluar el progreso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, 51% señaló que es fácil o muy fácil. Casi la mitad de los docentes dice tener dificultades para utilizar estas estrategias; se considera importante que un profesor capacitado debe conocer y saber cómo aplicar distintas estrategias tanto para la enseñanza como para la promoción del aprendizaje, y para alumnos con distintos perfiles. De esta manera, se reducirían los índices de reprobación y deserción, a la vez que se atendería el derecho a la educación de calidad con equidad.
- 65% declaran que se les hace fácil o muy fácil diversificar las estrategias de evaluación.
- Otro de los aspectos importantes, es que los alumnos conozcan las razones de sus aciertos y errores, así como de la valoración de su desempeño y las calificaciones asignadas. 93% de los docentes dicen que dar a conocer el sustento de sus calificaciones a los estudiantes es fácil o muy fácil; 7% dicen que se les hace difícil o muy difícil.
- Sobre la manera en que dan a conocer los resultados de sus evaluaciones sumativas: 53% las publica en listas, 11% dicen nunca publicarlas; 65% regresa el producto con la calificación al estudiante; 53% devuelve el producto con comentarios; 40% de los docentes siempre utilizan un ejemplo del producto y retroalimenta al grupo. Sobre la práctica de regresar al alumno el producto con la guía de evaluación, los datos muestran lo siguiente: 31% sí regresa el producto con la guía de evaluación; pero 31% señalan que casi nunca o nunca la regresan; este último porcentaje no es menor y evidencia que sus alumnos no se enteran de los criterios de evaluación en los cuales tienen éxito y en cuáles deben mejorar, lo que no abona a la confiabilidad de la heteroevaluación.
- La RIEMS propone que los alumnos discutan los resultados de sus productos, lo que les permite aprender de sus errores y en colaboración con otros; al respecto 15% siempre los organiza de esta forma contra 15% que nunca utiliza esta estrategia, 36% casi nunca la utiliza y 33% casi siempre la utiliza.
- En cuanto a las dificultades que tienen al momento de evaluar los aprendizajes conforme a la RIEMS, 59% señaló tener poca dificultad o ninguna; y al 6% se le dificulta mucho o por completo.
- Las competencias genéricas forman parte del perfil de egreso de EMS, 78% declara que su evaluación es fácil o muy fácil, en contraparte 22% dice que difícil o muy difícil, es decir, un poco más de la quinta parte, magnitud considerable, que requiere ser capacitada para cumplir con los propósitos de la RIEMS.

En relación con los resultados cualitativos, se tiene lo siguiente:

- El trabajo de campo fue realizado en un Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 “Gertrudis Bocanegra”, especializado en Trabajo Social, ubicado en la Ciudad de México.
- El estudio de caso integró a 10 profesores. Con ocho de ellos fue posible analizar su experiencia en la implementación de la RIEMS a través de entrevistas a profundidad, pudiendo conocer el análisis de sus planeaciones didácticas, sus instrumentos de evaluación y de algunos trabajos de los estudiantes. De dos profesores solo se obtuvo la entrevista, y no fue posible incluir evidencias especialmente sobre sus prácticas evaluativas.

La información obtenida por medio de las entrevistas y el análisis de las evidencias fue organizada en tres categorías: 1) capacitación y acompañamiento; 2) planeación didáctica; y 3) evaluación. Los aspectos relacionados con la conducción del proceso instruccional están subsumidos en el apartado de evaluación para evitar mayor fragmentación.

La capacitación docente ha tenido como principal figura el PROFORDEMS; de los 80 profesores que constituyen la planta docente del turno vespertino, solo cinco tomaron el diplomado completo y solo tres de ellos alcanzaron la certificación. Lo cual habla de la debilidad en la formación de los profesores respecto a la RIEMS.

Entre las principales razones para no concluir el PROFORDEMS se tienen:

- Falta de tiempo institucional para capacitarse.
- Falta de acompañamiento y retroalimentación de los tutores en línea.
- Poca relación de las actividades con su práctica docente.
- Carencia de modelos de planeación y conducción de la enseñanza y evaluación del aprendizaje por competencias.

Al concluir cada periodo semestral, los estudiantes realizan una evaluación de la calidad de la docencia respondiendo a un cuestionario, cuyos resultados ofrecen a los profesores sugerencias de cómo mejorar algunos de los momentos de la práctica docente. Con base en ello, el profesor selecciona de la oferta de cursos y talleres que el centro ofrece, a cuál o cuáles de ellos asistir.

¿Cómo es la capacitación que reciben por parte de la Institución? Un profesor señaló de viva voz lo siguiente:

“Recibimos cursos de capacitación entre cada semestre que elegimos, o que nos sugieren, según las encuestas que se les realizan a los alumnos. Las recomendaciones se hacen cuando hay muchos alumnos señalando algún punto débil, pero nunca son impuestos, ni existen sanciones si no asistes. Este semestre tomé un curso sobre lógica, que trataba sobre cómo enseñar la lógica, es una materia totalmente nueva para mí y en la Academia no hay ningún filósofo, así que nos ha costado mucho trabajo y hemos tenido que hacer muchos ejercicios” (P1).

Así, en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) No. 5 “Gertrudis Bocanegra”, con la intención de actualizar a los docentes, reflexionar sobre la RIEMS y garantizar la capacitación y el acompañamiento, se ofrecieron cursos y talleres relacionados con la implementación de la reforma dentro del aula.

“En esta ocasión la subdirectora nos permitió tomar un curso de planeación...las primeras dos semanas fueron teóricas y en la tercera ya tuvimos que terminar con esto. [Señala una planeación]. Dijimos: si tomamos otro curso de los que ofrecen como “tutorías” o “desarrollo personal” luego ya no sabemos qué hacer con esto [señala la planeación]”. (P5).

Durante este periodo de aproximadamente un mes, los profesores tienen que realizar de manera simultánea diversas actividades, tales como: 1) participar en al menos un curso o taller de capacitación; 2) evaluar en Academia los cursos impartidos en el semestre que termina; 3) diseñar y elaborar la planeación de los cursos que se impartirán el siguiente semestre, así como los instrumentos de evaluación del aprendizaje que utilizarán; 4) y en caso de ser profesores de medio tiempo o tiempo completo, tener a su cargo un curso de regularización para los estudiantes que han reprobado alguna asignatura.

Todas estas actividades son percibidas en el centro como proceso de capacitación y acompañamiento para mejorar la práctica docente, al intercambiar experiencias y sugerencias para la instrumentación de la reforma. En general, se pudo observar que los intereses de los docentes están en recibir capacitación que les permita adaptarse tanto a los cambios de asignatura, o pedagógicos que implica la enseñanza en dichas disciplinas.

La planeación del curso se realiza a través del trabajo conjunto de las Academias y las principales actividades son:

- Selección de contenidos.
- Selección de competencias.
- Diseño y selección de actividades de aprendizaje.
- Selección de recursos.
- Diseño de la evaluación: criterios de evaluación, instrumentos.

Las actividades de planeación son orientadas por los programas, diseñados y propuestos por la COSDAC, y sistematizadas en un formato proporcionado por la institución; se observan ligeras modificaciones entre periodo y periodo, así como entre los profesores que imparten las asignaturas de los componentes de formación básica y propedéutica, y profesores que imparten los módulos del componente de formación profesional.

En cuanto a las funciones de la evaluación, se muestran enseguida, algunos ejemplos de los instrumentos que los docentes dicen utilizar y la manera en que los emplean:

5. Evaluación diagnóstica

Academia	Instrumento	Agente	Descripción
Química II	Examen	Heteroevaluación	El contenido del examen evalúa conocimientos fácticos y conceptuales, una pregunta evalúa actitudes.
Biología	Examen	Autoevaluación	Se especifica como función de la evaluación: "activar los referentes previos que tienen los estudiantes en relación con los objetivos de aprendizaje". A pesar de que se especifica que el examen no tendrá ningún valor en la acreditación de la asignatura, en los criterios de evaluación se le asigna un valor del 30%.
Módulo I Submódulo II	Lluvia de ideas Preguntas generares	Heteroevaluación Autoevaluación	Conocer los conceptos que tienen los estudiantes en relación con la materia, así como su actitud con respecto al trabajo social.

Como se puede observar, los docentes hacen un manejo pertinente de los instrumentos, con el fin de detectar el nivel de conocimientos previos; solamente se observa una contradicción en la

materia de Biología, en la que, las consecuencias de la evaluación diagnóstica tienen peso sobre la calificación del estudiante, lo que se contrapone con la naturaleza y finalidad de este tipo de evaluación.

6. Evaluación formativa

Química II	Observación directa Lista de cotejo Libro de texto Cuaderno trabajo Rúbrica	No especifica	La evaluación formativa es regulada principalmente por la observación directa del profesor, a pesar que ésta no se especifica, ni se reconoce en la planeación.
Biología	Lista de cotejo y Rúbricas de evaluación	Coevaluación Heteroevaluación	Está dirigida a la evaluación de contenidos factuales, y al manejo de recursos visuales. Se observa coherencia entre los instrumentos de evaluación, los productos de aprendizaje y los contenidos de la enseñanza; sin embargo, las dos evidencias propuestas para la evaluación formativa tienen asignado el 15% de la evaluación sumativa.
Módulo I Submódulo II	Listas de cotejo	Heteroevaluación Autoevaluación	Proponen elementos para la evaluación de contenidos conceptuales, actitudinales y procesuales.

Los docentes, en general, hacen un buen manejo de los instrumentos para este tipo de evaluación, aunque sería necesario que expliciten con mayor precisión, los criterios de evaluación asociados con los desempeños, lo cual requiere una mayor formación sobre la evaluación por competencias. Nuevamente, en el caso de Biología, se observa un uso inadecuado de la evaluación formativa al asignarle calificación.

7. Evaluación sumativa

Química I	Examen Rúbrica de evaluación para reporte de investigación Lista de cotejo para línea del tiempo Línea del tiempo para práctica de laboratorio	No especifica	80% del valor de la evaluación final está integrado por actividades que el profesor señala como evaluaciones formativas, 20% se evalúa a través de un examen, que en la planeación está señalado como evaluación diagnóstica.
Biología	Rúbrica para evaluar un mapa mental Lista de cotejo, para evaluar respuestas a preguntas	Heteroevaluación	Integra la evaluación de contenidos factuales, conceptuales y actitudinales en el marco de la disciplina. Se observa el uso de la evaluación sumativa en los tres momentos de la planeación: apertura, desarrollo y cierre. Del total de actividades planteadas, 70% concluyen con un producto de aprendizaje especificado para la acreditación.
MI SM I	Resúmenes Mapas conceptuales Diagramas Listado de problemas Fichas de trabajo Cuadros y gráficas Listas de cotejo	Heteroevaluación Autoevaluación	Se observa que todas las actividades desarrolladas por el estudiante concluyen en un producto de aprendizaje evaluable que es considerado en la evaluación sumativa.

Estos datos indican que los docentes han incorporado el discurso de la evaluación por competencias; sin embargo, están fallando en la aplicación de los instrumentos asociados a los diferentes tipos de evaluación, al vincularlos, en varios casos, con la acreditación; situación que debilita el sentido y función de la evaluación como apoyo para el aprendizaje y el monitoreo que los estudiantes deben tener de sus propios procesos.

8. Conclusiones

En relación con el análisis de las planeaciones realizadas por los profesores, se observan prácticas de evaluación centradas en la calificación, ya que con los diferentes productos de aprendizaje se asigna un valor con respecto a la nota que logrará el estudiante para acreditar la materia.

En cuanto a la formación que los profesores tienen sobre cómo llevar a cabo de mejor manera sus prácticas evaluativas, llaman la atención algunos datos ya expuestos como que, 38% de los docentes considera difícil o muy difícil diseñar instrumentos idóneos para evaluar competencias; este porcentaje está indicando la necesidad de impulsar con mayor énfasis espacios donde los profesores puedan mejorar en estas tareas de diseño.

Casi la mitad de los docentes tiene serias dificultades para evaluar el progreso de los estudiantes que manifiestan dificultades en sus aprendizajes, situación que es relevante atender para que los alumnos puedan desarrollar las competencias del perfil de egreso.

Más de un tercio de los profesores consideran difícil o muy difícil diversificar las estrategias de evaluación, situación que merece atención en la planeación de los cursos y talleres para docentes, pues la valoración de competencias y las obvias diferencias individuales de los alumnos, requieren la aplicación de estrategias distintas y pertinentes.

Uno de cada cuatro docentes tiene dificultad para promover la autoevaluación en sus estudiantes, porcentaje alto que requiere una intervención de apoyo, pues uno de los rasgos importantes del perfil de la EMS es la autonomía de los jóvenes, para lo cual ejercer la autoevaluación es un elemento relevante. Uno de cada cuatro maestros considera difícil o muy difícil promover la co-evaluación, lo que también requiere atención en el mismo sentido.

Finalmente, se puede concluir: 1) los profesores se han apropiado del discurso de la RIEMS, sin modificar sustancialmente sus prácticas evaluativas en el aula; 2) se requiere intensificar la capacitación dirigida a los docentes en los temas relativos a la evaluación por competencias; 3) en relación con el estudio de caso, se puede sostener que actualmente no se está aplicando la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como se ha especificado en los documentos de la RIEMS, y 4) la falta de formación en el ámbito de la evaluación del aprendizaje por competencias puede estar jugando un papel relevante en que no disminuya la reprobación de los estudiantes, y por ende, favorecer el abandono escolar.

9. Agradecimientos

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

10. Referencias

Diario Oficial de la Federación (2008, 26 de septiembre). Acuerdo 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Recuperado de: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf

Diario Oficial de la Federación. (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. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.
- Secretaría de Educación Pública (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_sectorial_de_educacion_13_18#.V-vu_4jhDcs
- Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. (2014). Estadística e Indicadores Educativos por Entidad Federativa. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). Sección Leyes. Ley General de Educación. Última Reforma 1° de junio 2016. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/leyes#.V-v4K4jhDcs>
- Tiana, A. (2008). Evaluación y Cambio de los Sistemas Educativos: la Interacción que hace falta. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Abril-Junio, 275-296.