



Universidad virtual

ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN

**Los exámenes sumativos departamentales y su papel en la consecución de
los objetivos de las competencias genéricas en el nuevo modelo educativo del
Sistema Nacional de Bachillerato en un EMSaD**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con Acentuación en el Proceso Cognitivo

Presenta:

Limbert Antonio Villanueva Luna

Asesor tutor:

Alberto Juárez Escalante

Asesor titular:

Héctor Méndez Barraeta

San Francisco de Campeche, Campeche, México

Noviembre del 2011

Agradecimientos

Sobre todo y ante todo, agradezco a Dios, al mismo ser al que la ciencia no desmitifica sino confirma, al que la ciencia no crea sino descubre, no duda aunque intenta ignorar. Por supuesto, agradezco a mis máximos ejemplos de trabajo honesto y perseverancia constante, a mis padres, reflejos de tenacidad, humildad, comprensión y esfuerzo. A mis hermanos, tan diferentes pero tan complementarios, compartimos el sabor de nuestras tristezas y estas se hicieron menores, compartimos el aroma de las alegrías y estas se han impregnado en mi vida, sobre todo cuando juntos las recordamos.

Agradezco a mis maestros de esta maestría, monumentales ejemplos de disciplina y conocimiento, forman parte de mi orgullo. A mi institución educativa, Colegio de Bachilleres de Campeche, noble cuna forjadora de jóvenes formándolos para la vida. A mis alumnos, su ansiedad oculta en su mirada por crecer y ser mejores cada día me ha motivado y lo seguirá haciendo para que yo también intente ser mejor, estamos juntos en este proceso.

Te agradezco hija, por tu paciencia y tu entendimiento, por los días y las horas sin poder estar ahí, jugando, ayudándote en la tarea, sin poder compartir todas tus alegrías, pero he llegado hija, hasta el final de esta experiencia, y este esfuerzo no ha sido por nadie más, que por ti...

Tabla de Contenido

Resumen.....	5
Capítulo 1: Planteamiento del Problema.....	6
1.1 Introducción.....	6
1.2 Descripción del contexto	7
1.3 Definición del problema	9
1.4 Pregunta de investigación	10
1.5 Objetivos	12
1.6 Justificación	12
1.7 Límites y alcances del proyecto	13
Capítulo 2: Marco teórico	15
2.1 Introducción.....	15
2.2 Evaluación sumativa.....	16
2.3 Modelo por competencias.....	27
Capítulo 3: Metodología.....	40
3.1 Introducción.....	40
3.2 Población muestra y contexto.....	42
3.3 Instrumentos y métodos de obtención de datos.....	44
3.4 Proceso de recolección de datos.....	48
3.5 Preparación de datos para el análisis.....	52
Capítulo 4: Presentación y análisis de resultados.....	54
4.1 Presentación de resultados.....	55
4.2 Análisis de resultados.....	78
Capítulo 5: Conclusiones y recomendaciones.....	92

5.1 Conclusiones.....	92
5.2 Recomendaciones.....	103
Referencias.....	111
Currículum Vitae.....	114
Apéndice A. Cuestionario previo a la entrevista semiestructurada.....	115
Apéndice B. Sondeo a Personal docente y administrativo.....	116
Apéndice C. Guía de la entrevista semiestructurada a estudiantes.....	117
Apéndice D. Rejilla de observación a estudiantes.....	119
Apéndice E. Cuadro concentrador de datos de la entrevista.....	120
Apéndice F. Solicitud de apoyo para participar en investigación.....	121
Apéndice G. Cuestionario previo a la entrevista semiestructurada resuelto.....	122
Apéndice H. Carta de aceptación firmada.....	123
Apéndice I. Sondeo a personal docente y administrativo resuelto.....	124
Apéndice J. Guía de entrevista semiestructurada aplicada.....	126

Resumen

Una apuesta del gobierno federal para la educación media superior del país, es un revulsivo con diversas manifestaciones a favor o en contra. En este trabajo se presentan aquellos elementos que contribuyen o perjudican al desarrollo de competencias genéricas mediante los exámenes sumativos departamentales en alumnos del EMSaD 07 del Colegio de Bachilleres de Campeche, en el marco de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Los resultados pueden ser válidos para los centros EMSaD del colegio pues comparten características similares, pero no deben entenderse para los planteles.

En este mismo trabajo se presenta un marco teórico sobre las evaluaciones y los sistemas educativos basados en competencias, el contexto en donde se realizó la investigación, los instrumentos de captación de datos, la presentación de datos, el análisis y los resultados obtenidos, los cuales permitieron hacer recomendaciones.

Se incluyen los resultados de comparar el papel que juegan los exámenes departamentales y las actividades docentes en la consecución de objetivos de las competencias genéricas, así como las apreciaciones de alumnos, docentes y personal administrativo sobre el tema. De igual manera se han considerado algunos datos colaterales emitidos por los participantes y que complementan la investigación.

En la parte teórica se presentan las categorías que la RIEMS considera para las competencias genéricas y los distintos tipos de evaluación más comunes en los sistemas académicos tradicionales y se ofrecen las propuestas de evaluación orientadas a competencias, destacando aspectos a favor o en contra.

Capítulo 1: Planteamiento Del Problema

1.1 Introducción

Los exámenes y evaluaciones son una forma metodológica tradicional dentro de cualquier sistema educativo para medir alcances, para valorar criterios, entre ellos, los de enseñanza-aprendizaje, para definir promedios destacables, promedios aprobatorios y promedios reprobatorios. Existe una estrecha relación entre evaluación y sistema académico. Es sumamente difícil, hasta impensable, concebir un factor sin el otro (Zapata, 2005), es decir, no sería comprensible cursar materias, o acceder a un nivel educativo mayor sin antes haber sustentado exámenes que acrediten y justifiquen las promociones entre grados escolares, certificados emitidos y títulos alcanzados.

En España por ejemplo, las leyes educativas consideran que las evaluaciones son necesarias como medida de control sobre los centros educativos y la calidad de la enseñanza desarrollada en estos (Fernández, 1997). Cualquiera que tenga noción sobre temas evaluativos, sabrá que la evaluación de tipo sumativa es la que predomina, y este tipo de evaluaciones no son descartadas (aunque disminuidas) en los nuevos modelos educativos, como el basado en competencias.

Pero cuando la evaluación o los exámenes que los estudiantes presentan no sólo son sumativos, sino departamentales, esto es, proporcionados por una entidad externa al centro educativo, pero como parte del mismo sistema académico, suponen una alteración en el proceso enseñanza-aprendizaje tradicional, aquel en el que el docente es quien diseña los instrumentos de evaluación y el mismo es quien evalúa la totalidad de aspectos necesarios para emitir resoluciones que representen un aprovechamiento.

El modelo educativo basado en competencias, aspira a ser una opción moderna para los colegios; presenta características que necesitarán de una adaptación y adopción de tales características y de métodos sobre el modelo que los centros o sistemas educativos tengan, hasta lograr cubrir los requisitos señalados para ser considerados como basados en competencias. Y es preciso conocer la forma en que los exámenes sumativos departamentales impactan sobre los modelos basados en competencias, pero haciendo hincapié en las competencias genéricas. ¿Le ayudan, le afectan? ¿Existen factores que puedan mantenerse, mejorarse o reemplazarse? ¿Se refleja el desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes gracias a los exámenes?

En este trabajo se presentará el desarrollo y las conclusiones de una investigación orientada a responder las cuestiones anteriores a partir de una pregunta más estructurada y sintetizada.

1.2 Descripción Del Contexto.

La investigación se desarrolló en un centro educativo del Colegio de Bachilleres de Campeche (COBACH), ubicado en una localidad rural llamada El Desengaño, perteneciente al municipio de Candelaria en el estado de Campeche. El sistema bajo el que opera este centro es el sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). El Desengaño es una comunidad que en el 2010 tenía una población de 930 habitantes (INEGI, 2010). La actividad principal es la explotación de la madera, la ganadería y en menor medida, la agricultura.

En el centro EMSaD 07 El Desengaño, ha sido pequeño, el número de egresados en los últimos 3 años, siendo de 12 alumnos en promedio; sin embargo, en el momento en que se desarrolla la investigación, hay 25 alumnos potenciales a

egresar. En total son 104 alumnos y la matrícula tiene posibilidades de crecer dado que en poco más de 50 kilómetros a la redonda, es la única escuela de nivel medio superior.

La escuela cuenta con tres aulas para los tres grupos que existen, cuenta con sanitarios en buenas condiciones para hombres y mujeres, también existe un área de sala de lectura y en la biblioteca hay un acervo de 2080 libros. La sala de cómputo cuenta con 24 máquinas con acceso a internet vía satélite, todas ellas en condiciones operables y con características aceptables de memoria (512 Megas y más) y disco duro (de 40 GB y más). Tiene una pequeña bodega y un espacio para la cocina escolar. Existe un departamento dividido, la mitad para control escolar, y la otra mitad la ocupa la dirección. Lo anterior está distribuido en dos edificios de una sola planta de alrededor de 23 por 8.5 metros, mismos que están separados por una plaza cívica en donde está habilitada una cancha de volibol.

Son seis los docentes que laboran en el centro de los cuales dos han cursado el diplomado del Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y tres lo están haciendo actualmente. Son seis los bloques en los que se dividen las asignaturas: Histórico social, lenguas extranjeras, lenguaje y comunicación, informática, matemáticas y ciencias naturales. Personal administrativo son tres, el director, la auxiliar de dirección quien hace las labores de control escolar y el encargado de la sala de cómputo que apoya en el servicio de la biblioteca.

A la fecha, las materias cursadas están estructuradas por bloques de acuerdo a las programaciones y recomendaciones emitidas por el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y que están orientadas ya a competencias, genéricas y disciplinares básicas.

1.3 Definición Del Problema.

Los nuevos modelos educativos basados en competencias implementados en el COBACH, merecen replantear y analizar las actividades académicas que ya estaban operando antes de esta implementación. Los procesos enseñanza-aprendizaje, así como los sistemas de evaluación son aspectos que invariablemente resultan afectados en todo cambio de modelo educativo.

En el presente trabajo se considera necesario analizar la relación que aguardan los exámenes sumativos departamentales con los nuevos objetivos trazados desde una óptica orientada al desarrollo de competencias; se considera necesario entender si los exámenes sumativos departamentales procuran o entorpecen los nuevos objetivos, se considera necesario analizar si los mecanismos de evaluación que vienen aplicándose desde antes de la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), son convenientes o no a los propósitos de este nuevo enfoque y el grado de impacto que por sí solos ofrecen para que las competencias permeen en los estudiantes.

Éste análisis incrementa su importancia dado que la reforma es aún un proceso en busca de consolidación en el sistema, particularmente en el sistema EMSaD, en donde la educación tradicional recibida por los estudiantes en primaria y secundaria está basada en el docente, asumiendo un papel de exponente único del conocimiento y convirtiendo al estudiante sólo en un receptor pasivo de ese conocimiento (Garibay, 2005). Romper los esquemas para dejar de lado una forma de *enseñar*, para dirigirse hacia una nueva forma de *aprender*, supone un esfuerzo notable de parte de todos los que interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje; pero también merecen una revisión de los mecanismos y herramientas empleados para obtener una medición, o

criterios que permitan aprobar o reprobar unidades, bimestres, parciales, semestres o años escolares, según el esquema de curso que se tenga.

La definición del problema estará enmarcado en la pregunta que se intenta responder, se quiere y se necesita saber si los exámenes sumativos departamentales son medios adecuados, parcialmente adecuados o inadecuados dentro de un modelo educativo basado en competencias, específicamente para las competencias genéricas (Sobre las cuales se ahondará en capítulos posteriores) y aún más especialmente para los sistemas EMSaD del colegio de bachilleres del estado de Campeche.

1.4 Pregunta De Investigación

Toda investigación debe iniciar con una hipótesis o con una pregunta de investigación, este proyecto inicia con la segunda opción, la cual intentamos responder a través de varios procesos subsiguientes que nos guíen a través de una ruta con carácter científico.

La pregunta a responder es: ¿De qué manera una evaluación sumativa departamental afecta el logro de objetivos de las competencias genéricas del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) dentro de un modelo educativo basado en competencias en un sistema EMSaD?

Para entender mejor el alcance de esta cuestión, será necesario definir las palabras que la estructuran, así, la aclaración de términos es de la siguiente forma:

- Manera: Palabra que hace referencia a la forma, al modo o al método con que se hace o se logra algo.
- Evaluación Sumativa: Tipo de evaluación aplicada al final de algún período escolar, y que tiene como objetivo determinar el grado de aprovechamiento del alumno con fines de validación y acreditación (Coll y Onrubia, 2002).
- Afecta: Que tiene incidencia positiva o negativa en algo o en alguien.

- Objetivos: Es lo que se quiere lograr.
- Modelo educativo: Es la forma en que están establecidas las directrices que regirán el proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas.
- Competencias: Modelo educativo orientado a generar básicamente habilidades y actitudes en los alumnos, y con ello la construcción de su propio conocimiento aplicable en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios. Relevantes a lo largo de la vida. Son también transversales, es decir, relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes.
- Competencias genéricas: Son once competencias que constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (RIEMS, 2008). Comprende la capacidad de entender su entorno y participar activamente en el, además que establece cimientos que le permitan adoptar un aprendizaje autónomo en todos los aspectos de su vida, también, hace notable la capacidad de interacción con miembros de su comunidad en un marco de respeto, tolerancia y colaboración
- Sistema EMSaD: Educación Media Superior a Distancia, sistema creado para cubrir académicamente zonas rurales e incluso marginales en las comunidades del país, y se apoya en cuadernillos o guías de estudio. Su población académica es poca (generalmente está entre 70 y 180 alumnos para los EMSaD del estado de Campeche a través del COBACH) y la mayoría de los alumnos de nuevo ingreso (para el mismo estado de Campeche) son egresados del sistema de Telesecundarias.

Siendo lo anterior la cuestión sobre la que se basará el desarrollo del proyecto, se procede a establecer los objetivos y la justificación del mismo.

1.5 Objetivos

No puede trazarse un proyecto sin tener definidos los objetivos que se perseguirán. Alcanzar los objetivos o no, darán un estatus de éxito o fracaso a la investigación, en la medida en la que haya acercamiento a los objetivos, se estará en posición de calificar los alcances del proyecto. Los objetivos planteados para la presente investigación son los siguientes:

- Encontrar las maneras en que la evaluación sumativa departamental afecta (a favor y/o en contra) y/o promueve la consecución de los objetivos de las competencias genéricas del Sistema Nacional de Bachillerato dentro de la Reforma Educativa de la Educación Media Superior, siendo un modelo académico basado en competencias.
- Comparar la consecución de los objetivos del modelo basado en competencias por parte de la evaluación sumativa departamental respecto a la evaluación hecha por el docente, que no se sujeta a evaluaciones sumativas, sino que incluye evaluaciones formativas.
- Identificar los aspectos que representan fortalezas o debilidades para un sistema de evaluación mixto ejercido en el sistema EMSaD, pero que se pretende sea adaptable bajo el Modelo educativo basado en competencias.
- Emitir recomendaciones resultado de la investigación sobre la relación existente entre los exámenes departamentales y los objetivos de las competencias genéricas.

1.6 Justificación

En el apartado 1.3 se plantearon aspectos que por sí mismos justifican este trabajo, sin embargo en los siguientes puntos se presentará de manera resumida lo que se considera las razones potenciales del proyecto.

- La incorporación sistemática y periódica de un modelo académico basado en competencias, que implica el desplazamiento también sistemático y periódico de un modelo netamente centrado en el maestro, requiere entender las implicaciones de un sistema de evaluación en los objetivos del modelo basado en competencias, tomando en cuenta que el sistema de evaluación no cambia a pesar de la inclusión de un nuevo sistema académico.
- Considerando que se logrará comparar la contribución o no a los objetivos de las competencias, por parte de las evaluaciones sumativas departamentales y las evaluaciones hechas por el docente (del 100% de las calificaciones, el 70% corresponde a las evaluaciones departamentales y el 30 % a la asignada por el docente), entonces los resultados de la comparación permitirán establecer que criterios son más cercanos a los objetivos y por tanto, reforzarlos y considerarlos para tomas de decisiones.
- La identificación de las formas en que se contribuye o se interfiere en la carrera hacia el objetivo de un modelo educativo que resulta innovador (incluso radical) en nuestro país (sobre todo en la educación pública) y en especial para este colegio de bachilleres en cuestión, contribuirá a apuntalar, mantener y fortalecer esas formas, en caso contrario, permitirá reconsiderar, mejorar o eliminar las que vayan en deterioro de los objetivos.

1.7 Límites y Alcances Del Proyecto

Las investigaciones de corte cualitativo redundan en conclusiones que no son de alcance general, lo son de alcance contextual o para casos particulares. En este proyecto sin embargo, los resultados obtenidos pueden ser considerables para cualquier centro EMSaD dadas las grandes características que estos centros comparten.

Académicamente están homologados los procesos, la forma de proceder en la ejecución enseñanza-aprendizaje, y en el sistema de evaluación, no depende del lugar en sí, sino de otras características más amplias de las comunidades en que se encuentran los centros educativos; por ejemplo, que están situados en localidades de difícil acceso, que la población estudiantil proviene de rancherías o localidades más pequeñas cercanas al centro, que la ocupación laboral es ganadería o agricultura, que los procesos educativos se apoyan en cuadernillos o guías, que los estudiantes son egresados de telesecundarias o que sus hogares son de madera y láminas de zinc, entre otros.

Sin embargo, se debe considerar que los mismos resultados aunque puedan ser equiparados con los planteles del COBACH (Los planteles suelen ubicarse en cabeceras municipales o localidades de más de 6000 habitantes en donde la población estudiantil rebasa los 200 estudiantes) no podrán ser atribuidos a estos últimos, porque las características contextuales son muy distintas y se sabe que las competencias son adquiridas también de la sociedad en la que se vive.

En este proyecto son considerados los exámenes sumativos departamentales, mas no los exámenes sumativos aplicados por los docentes, ni otro tipo de examen como los de diagnóstico o los formativos, aclarando, podrían ser comparados pero los resultados de éste proyecto no aplicarán a otro tipo de examen que no sea sumativo y departamental.

En cuanto a las competencias, la RIEMS considera tres tipos de competencias, las genéricas, las disciplinares básicas y las profesionales. En este proyecto nos estaremos refiriendo a las competencias genéricas dejando de lado las disciplinares básicas, que pueden ser planteadas en el mismo sentido para complementar la presente investigación.

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1. Introducción

En este capítulo se presentan extractos de literatura sobre dos temas en específico; en primera instancia lo relacionado a la evaluación sumativa y luego lo concerniente al modelo por competencias. Ambos temas permiten conocer con mayor profundidad los aspectos teóricos en torno al tema de investigación y ofrecen sustentos que dan la oportunidad de comparar los distintos enfoques evaluativos.

También se presentan las competencias genéricas que el Sistema Nacional de Bachillerato contempla para ser desarrolladas a partir del 2009 y con las cuales deben egresar en el año 2012 los estudiantes del nivel medio superior del país. En este sentido, se abordan conceptos utilizados al hablar de competencias y que contribuyen a reflexionar de mejor forma sobre la problemática.

Se abordan las competencias desde su perspectiva general e ideal. Esto permitirá con posterioridad reconocer las dificultades o las fortalezas que como sector educativo se tiene en el Colegio de Bachilleres de acuerdo a los principios que deben regir. Un punto que resulta importante es el estilo tradicional que los docentes tienen, contra el que de acuerdo a las competencias, ahora deben tener y que incluye diferentes actitudes en ellos mismo y en los propios estudiantes.

Posteriormente se aterriza en la implementación de la RIEMS, mencionando algunas de las razones que la motivaron y los tipos de competencias que se incluyen. De manera general se habla sobre dos de ellas y se extiende sobre las genéricas al incluir las categorías y las competencias específicas que la componen.

Por último, se hace mención sobre los sistemas de evaluación basados en competencias y las consideraciones que algunos autores tienen al respecto. De igual manera permitirá entender mejor, el sistema de evaluación actual del colegio.

2.2. Evaluación Sumativa

2.2.1 Algunas especificaciones de la evaluación sumativa

Es difícil hablar de educación sin dar por hecho las evaluaciones implicadas como norma necesaria para trascender en los distintos niveles educativos; Woolfolk señala que “toda enseñanza implica una evaluación” (1999, p.1520) y Coll (s.f) considera que las evaluaciones son parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, que al final será el medio para definir la acreditación o reprobación del estudiante. En este sentido, la evaluación educativa es una herramienta que permite tomar decisiones tomando en cuenta la información que se obtiene mediante criterios preestablecidos para emitir un juicio (Ruiz, 2002), en el caso escolar, como se ha dicho, es de aprobado o reprobado.

Merece especial cuidado identificar cuáles son los propósitos para el alumno cuando presenta una evaluación (sea ésta departamental o no), porque cuando obtener los mejores promedios o por lo menos un promedio aprobatorio juega el papel dominante dentro de los objetivos de docentes y alumnos, el objetivo de la educación se distorsionará. No hay promedio ni indicador político o institucional que merezca sacrificar el aprendizaje en pro de presentar mayores resultados positivos porque implicaría la aparición de círculos viciosos en deterioro del nivel educativo.

No es un secreto que el docente se autoevalúa por las calificaciones obtenidas por los estudiantes; si existen buenos promedios en los estudiantes el docente considerará adecuadas sus estrategias, si existen bajos promedios entonces se cuestionará sus métodos de enseñanza. Incluso las escuelas suelen evaluarse por datos estadísticos emanados de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes. Pero, ¿hasta qué grado una nota aprobatoria significa obtención de conocimientos? ¿Puede darse por hecho que quien más calificaciones obtiene es porque aprende más? ó ¿son las

evaluaciones instrumentos que procuran la consecución de los objetivos educativos? y si así fuera, ¿en qué medida lo hacen?

No existen evaluaciones que midan o expresen con exactitud las habilidades y/o conocimientos de los alumnos (Woolfolk, 1999), pero contribuyen a mostrar un panorama cercano al nivel de dominio de los temas expuestos y a la consecución de objetivos académicos, siempre que sean aplicados y resueltos de forma conveniente. Por ello es necesario identificar los diferentes usos que las evaluaciones pueden tener, y saber hacia donde están orientadas, hacia evaluar o a medir el aprendizaje, o más aún, hacia nivelar o regularizar el aprendizaje. Lo que no deja dudas es que la evaluación del aprendizaje, o mejor, la evaluación y el aprendizaje son procesos necesarios uno para el otro, es decir, complementarios (Bordas y Cabrera, 2001).

Evaluar no significa solamente obtener notas o calificaciones, mucho menos el simple hecho de medir (Coll, s.f). Entenderlo así conllevaría a potencializar los errores emergidos de tales prácticas por el hecho de dejar de lado otros aspectos relevantes. Ante esto, la base para entender e interpretar las evaluaciones es sabiendo *qué* se debe evaluar (Coll, s.f), *cuándo* se debe evaluar y *para qué* se debe evaluar (Ruiz, 2002).

Cuando se abordan temas sobre evaluación en un sistema educativo, la referencia inmediata es hacia dos tipos de evaluación: la formativa y la sumativa, aunque existen otros tipos de evaluaciones menos frecuentes como la evaluación diagnóstica. Decidir la aplicación de alguna depende del propósito, los objetivos o resultados a evaluar (Ruiz, 1995), pero lo que no debe estar en discusión es que ninguna suprime en importancia a la otra dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, sino que pueden ser convenientemente complementarias pues cada una aporta y detecta cuestiones específicas útiles para el proceso mencionado (Ruiz, 2002).

El concepto de evaluaciones formativas y sumativas tuvieron su inicio en 1977 a partir de trabajos de Bloom y sus colaboradores (citado por Coll, s.f). Pero los resultados de las evaluaciones por sí mismas no representan nada; para que puedan tomar sentido es necesario comparar esos resultados con el de otros evaluados, o con criterios preestablecidos como mínimos y máximos, el resultado obtiene un valor cuantitativo por el número de aciertos obtenidos (Woolfolk, 1999). Estos valores son los que indicarán el aprovechamiento del alumno y proporcionará información que permita establecer si los estudiantes están o no dentro de los límites establecidos como aprobatorios, los cuales son exigidos, fijados y esperados en los objetivos educativos (Coll, s.f), ya sea de la materia, de la unidad o del conjunto de unidades o materias.

Las evaluaciones están orientadas a medir expectativas, procesos o resultados; la evaluación sumativa (que es la que nos interesa específicamente), busca evaluar resultados finales para “clasificar, nivelar y certificar a los alumnos” (Ruiz, 1995. P. 202). Para Woolfolk la evaluación sumativa “proporciona un *resumen* del cumplimiento” (1999, P. 558), de las instrucciones y de los temas desarrollados en un período, y esto facilita al docente y al alumno ubicarse en un nivel de aprovechamiento. Ante esto, puede asumirse que las evaluaciones sumativas son aplicadas al final de un período académico (unidad, bloque, bimestre, semestre, etc.) para determinar lo que el alumno ha aprendido realmente en relación con lo que se quería que se aprendiera (Coll, s.f; Woolfolk, 1999; INACAP, s.f).

Los resultados de las evaluaciones sumativas contribuyen a determinar el alcance de los objetivos, y actúan como una herramienta que sintetiza el aprovechamiento de los contenidos temáticos en un período y lo refleja a través de

notas (INACAP, s.f) que no son más que niveles de valores a los que el estudiante tomará como referencia de aprovechamiento.

Toda evaluación debe ir planeada en sus propósitos, si la evaluación sumativa espera un resultado cuantitativo al final de un proceso, los objetivos deben estar bien definidos de manera que puedan asociarse esos objetivos a las consecuentes técnicas o sistemas de evaluación, para estar en posición de establecer medidas de éxito o fracaso (Martínez, Sánchez, s.f).

En el entorno evaluativo nunca deben quedar fuera o distante las intenciones de aprendizaje, sino mantener la coincidencia todo el tiempo entre evaluación y aprendizaje o aprendizaje y evaluación, bajo tres fases básicas que permitan esa interacción: fase de preparación, de operación o elaboración y de control (Martínez; Sánchez, s.f), es conveniente agregarle una etapa más que sea de análisis de resultados lo cual permitirá la retroalimentación del proceso.

Para un proceso académico, las evaluaciones sumativas deben ser un paso más hacia la certificación del aprovechamiento del estudiante, y las notas estarán orientadas a los logros más que al proceso, pero permitirán tomar decisiones al mediano y largo plazo pero fuera ya de los períodos delimitados (INACAP, s.f).

2.2.2 Algunas situaciones generadas por los exámenes sumativos

Algunos ejemplos de evaluaciones sumativas son: los exámenes orales, los de opción múltiple y aquellos exámenes escritos en que se debe desarrollar la respuesta. Para un modelo basado en competencias, no sería adecuado hablar de una evaluación sumativa como el mecanismo que conduzca a los criterios definatorios sobre las notas de aprovechamiento de un estudiante, porque el desempeño y el aprendizaje no es notable sólo al final de un proceso, sino durante todo el desarrollo del mismo; así, el

conjunto de diversas maneras de evaluar, conformarían el o los criterios que definirán las notas obtenidas por el estudiante. Las evaluaciones sumativas serían parte de esos mecanismos evaluativos a través de algunos instrumentos como los citados al principio de este párrafo o directamente sobre situaciones y problemáticas reales o simuladas, generalmente llamadas “experiencias de aprendizaje” (Garibay, 2005, p. 105).

Sobre este punto, Garibay (2005) dice que los paradigmas educativos basados en el aprendizaje (como procura el modelo por competencias) deben soportar evaluaciones externas o departamentales, entendiendo que el estudiante debe estar en condiciones de demostrar lo que ha aprendido no sólo ante su docente, sino ante el órgano directivo general o ante instancias “ajenas” o no necesariamente cercanas al aula de clases, es decir, en un contexto más amplio.

Lo ideal sería saber utilizar las evaluaciones como herramientas que permitan atender y reforzar oportunamente áreas que demuestren debilidad, para regularizar el aprendizaje del alumno, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, o para determinar el progreso del alumno pero no necesariamente a través de datos cuantitativos, sino como medidas observables de aprovechamiento y aprendizaje (Ruiz, 1995). La lógica indica que quien enseña (el docente) es quien estará en mejores condiciones de reforzar, regularizar o mejorar el proceso a favor del alumno y del docente mismo.

Pero no siempre es así, las evaluaciones producen factores a favor, pero también pueden considerarse como fuente de problemas académicos, generalmente por el mal uso que se les da. Existe un sub aprovechamiento de las evaluaciones sumativas, porque en términos generales sólo sirven para obtener calificaciones de acreditación o desacreditación. De ahí el inconveniente. Por ejemplo, estar a la espera

de presentar una evaluación al final de cada tema o bimestre, orillará a los docentes a “enseñar para la prueba” (Woolfolk, 1999.P.541). Esto se da porque tanto docentes como alumnos considerarán que el momento más importante del proceso es la evaluación y no el aprendizaje (Bordas y Cabrera, 2001). En consecuencia lo que se puede esperar es una conducta memorística del alumno, buscando superar la prueba y dejando en segundo término el principal objetivo, que es el aprendizaje.

Condemarín y Medina (2007), mencionan una serie de factores que se originan por la utilización de exámenes tradicionales (los creados, aplicados y calificados por el docente), varios de los cuales aplican de manera adecuada a los exámenes sumativos departamentales. Las aportaciones de Condemarín y Medina son valiosas para entender algunas de las consecuencias relacionadas con las evaluaciones, por ello se abunda sobre sus aportaciones en este apartado.

Entre los factores considerados está la tendencia a crear jerarquías posicionando a los alumnos al menos en tres categorías: buenos, regulares y malos, y esas categorías seguirán siendo respetadas por los niveles inmediatos superiores a los que los alumnos pueden aspirar. Muchas veces estar en alguna de las tres categorías significará la diferencia entre ser admitido o no, sin importar el contexto social y académico de extracción.

Otro punto abordado por Condemarín y Medina (2007), es que limita la posibilidad de crear una pedagogía diferente a partir de las consideraciones que se tengan de la tenencia o ausencia de recursos, estrategias y necesidades. Pues los exámenes sumativos y en especial los departamentales que son diseñados para planteles y centros EMSaD independientemente de los contextos en que se aplique la evaluación.

También mencionan que las evaluaciones provocan que los alumnos no se sientan autónomos por la condición unidireccional de los exámenes, generalmente de arriba hacia abajo, que provocan que el alumno sienta recompensado su esfuerzo no por lo que aprenden sino por las notas que obtienen. Y en ese sentido irán sus conductas relegando las intenciones de aprendizaje.

Dada la naturaleza de algunos exámenes sumativos (los del Colegio de Bachilleres, son de opción múltiple), dejan de lado las capacidades prácticas, de síntesis o de relaciones críticas las cuales son consideradas de nivel taxonómico alto, y remiten al evaluado a capacidades de conocimiento de hechos o términos consideradas de nivel taxonómico bajo (Condemarín y Medina, 2007).

Un punto de suma importancia es la consideración de verificación de errores que se pierde en los exámenes sumativos, porque al ser al final de un período la necesidad inmediata es proporcionar notas, calificaciones, indicadores de aprovechamiento. Pero la perspectiva teórica del constructivismo (fuertemente arraigado en un sistema por competencias), considera básico aprender a partir del error (Condemarín y Medina, 2007), situación que no es aprovechable mediante los exámenes mencionados.

También se ha mencionado que las evaluaciones no están contextualizadas, por lo que limitan la intervención de los padres de familia, y sólo se involucran para recibir las notas de sus hijos. Si son buenas, habrán posibilidades de mantener cierta presión sobre el educando para conservarlas; si fueran negativas, también habrá presión para mejorarlas (Condemarín y Medina, 2007).

Un punto más, mencionado también por Condemarín y Medina (2007), es que estas evaluaciones se dan al margen de los proyectos personales de los alumnos, no se considera sus aspiraciones personales o profesionales, todas (las evaluaciones) se

aplican para todos. Lo anterior es provocado por las conductas institucionales que buscan igualdad y una equidad cuestionable, porque no todos los alumnos aprenden de maneras iguales, ni tienen capacidades similares, ni beneficios o conflictos sociales o familiares iguales, aún así, se les intenta evaluar de igual manera a todos.

Así, se considera que las evaluaciones sumativa son más efectiva cuando se intenta evaluar el recuerdo y/o el reconocimiento (Woolfolk, 1999, Bordas y Cabrera, 2001); entendiendo como recuerdo, la capacidad consciente de evocar información almacenada en la memoria a largo plazo, y el reconocimiento como la capacidad no necesariamente consciente de identificar algo porque antes se ha tenido contacto con aquello. En este sentido, evaluar sólo el recuerdo y/o el reconocimiento no corresponde a los objetivos de las competencias genéricas de la RIEMS.

Lo anterior causa mayor preocupación si se considera que las evaluaciones sumativas ejercen tal presión sobre los alumnos (e incluso sobre los docentes), que los orienta a utilizar ayudas no permitidas, esto representa que los resultados se distorsionen afectando la validez pero sobre todo la confiabilidad que toda prueba debe tener (Woolfolk, 1999). La confiabilidad de las evaluaciones sumativas parecen tener una estabilidad cuestionable; las calificaciones obtenidas por estas pruebas constantemente estarán salpicadas de factores contextuales, emocionales, personales y hasta sociales (Woolfolk, 1999), que terminan por alterar la realidad de los resultados obtenidos. Pero las pruebas sumativas generalmente no contemplan la intromisión de estos factores, ni a favor ni en contra y terminan actuando generalmente en contra.

Para los exámenes sumativos a través de preguntas de opción múltiple, el contenido y la forma en que están redactados los reactivos suponen otros aspectos a considerar, las preguntas contenidas, son preguntas que difícilmente el alumno volverá a escuchar o responder en su vida, la razón es que no corresponden a la

realidad del alumno, porque están fuera de su contexto (Woolfolk, 1999). Además, no siempre los reactivos incluyen los temas expuestos en clase, sobre todo cuando las evaluaciones sumativas son departamentales, es decir, enviadas por un departamento de evaluación de la dirección general, que se mantiene ajeno al proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas y envía los exámenes suponiendo que la dosificación temática ha sido expuesta en su totalidad por el docente en el aula (se hablará más adelante sobre este tema).

Por eso es importante que las evaluaciones sumativas estén orientadas a medir sólo la realidad que se ofreció, y por tanto, la que el alumno adquirió (Woolfolk, 1999). Las evaluaciones sumativas departamentales propician un marco adecuado para mecanizar al alumno y al docente. La mecanización se fortalece por las razones que hemos mencionado, el estudiante “aprende” para el examen, y el docente “enseña” para el examen, generando un círculo vicioso en el que la intención final seguirá siendo aprobar un examen. Así, los actores principales del proceso enseñanza-aprendizaje (estudiantes y docentes) actúan programados para enfrentar exámenes independientemente de si existe un aprendizaje o no; sacrificar el aprendizaje parece no ser una buena opción para los modelos académicos basados en competencias, ni para ninguna institución académica.

Lo anterior es originado por los sistemas educativos con evaluaciones sumativas centradas en el control del docente sobre el alumno (Bordas y Cabrera, 2001; Garibay, 2005). Es oportuno observar que este tipo de evaluaciones suelen ejecutarse con límites de tiempo, de manera solitaria y sin apoyarse en ningún material durante el transcurso de la aplicación de la prueba, lo anterior es totalmente alejado de la realidad, porque no hay muchas situaciones en la vida, en la que los problemas se resuelvan de manera aislada (Woolfolk, 1999).

De los factores destacados de las evaluaciones sumativas, se deberá considerar el peso que se le da a sus resultados en la sociedad académica y en la sociedad en general, en este sentido, estudiantes con promedios mayores tendrán un estatus de ser más inteligentes, y como se ha dicho, las evaluaciones sumativas se consideran las complementarias más comunes al proceso de aprendizaje.

Tal vez por ello Dempster (Citado por Woolfolk, 1999) dice que el aprendizaje se alienta con más y no con menos exámenes. Los resultados de estas evaluaciones son las más aceptadas en la sociedad y en las instituciones académicas, porque los resultados obtenidos acreditan al alumno en algún grado (Coll y Onrubia, 2002); pero obtener un resultado considerado aprobatorio, no debe adoptarse como existencia o garantía del aprendizaje, porque aunque parezca contradictorio, los resultados de los exámenes pueden ser manipulados, pero el verdadero aprendizaje no. Aún así, Dempster considera que los estudiantes al esperar un examen se preparan con mayor intensidad leyendo y repasando apuntes lo que al final redundará en un aprendizaje, aún sea este de manera memorístico y aún se crea que no es la manera más adecuada de aprender.

Para esto, en nuestro país es común hacer juicios de valor y de nivel de inteligencia a través de las notas generalmente representadas en escalas del 0 al 10, o del 0 al 100, donde 0 es el nivel más bajo y 10 ó 100 el nivel más alto.

Al no tener que evaluar antes o durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay más tiempo para preparar de mejor manera una evaluación sumativa, lo cual puede significar una ventaja. Y es que es verdad que estas pruebas sirven para determinar en alguna medida, el progreso de los alumnos, aunque tal concepción remita invariablemente a interpretarlas como medidas de éxito o fracaso (Ruiz, 1995).

Tal vez una de las mayores fortalezas de los exámenes sumativos, es que al calificarse con elementos cuantitativos y numéricos, supongan una exposición más objetiva, en donde al parecer hay menor lugar a interpretaciones subjetivas o de simple apreciación del docente; lo cuantitativo y la certeza numérica y estadística permiten elaborar criterios que comúnmente son definidos por el propio desempeño del estudiante, cuestión que las hace comprobables a la luz de los interesados. Por decir, será difícil que el estudiante culpe al docente por haber obtenido malas notas si se entiende que se han cubierto la totalidad de los temas evaluados en el examen, y esas notas establecidas con números, marcarán en definitiva el “aprovechamiento” del estudiante ante una organización educativa a fin de ser o no aprobado o promovido.

Otra fortaleza de este tipo de escala es que facilitan la comparación entre evaluados haciendo un proceso de medición más ágil.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que a pesar que las evaluaciones sumativas están consideradas como parte del proceso enseñanza-aprendizaje, en el papel, también son procesos separados (Coll, 2002, Bordas y Cabrera, 2001). Las evaluaciones son aplicadas en tiempos durante los que no hay enseñanzas, además que utilizan métodos claramente diferentes, así, puede entenderse que el proceso de enseñanza-aprendizaje es para que los alumnos aprendan y la evaluación para que demuestren cuanto han aprendido (Coll, 2002).

No se debe dejar de lado el aspecto emotivo que se genera al hacer públicas las notas, unas notas negativas de un alumno exhibidas ante la comunidad escolar, pueden causar vergüenza, enojo o desconcierto tanto en alumnos como en docentes; al contrario, unas notas positivas pueden significar un incremento en la autoestima del estudiante. (Woolfolk, 1999).

A los resultados de las evaluaciones sumativas, Woolfolk las llamó de “alto riesgo” (1999, P.539), por la cantidad de decisiones y factores que de ellos dependen, desde la continuidad a una siguiente unidad, pasando por la promoción a un nivel superior y llegando hasta alcances de tipo económico en las políticas gubernamentales. De los resultados de evaluaciones sumativas también depende la vigencia de contratos docentes, programas de estímulos al desempeño docente y en el caso del alumno, el promedio obtenido le permitirá acreditar o no una unidad o una materia, aspirar o no a instituciones educativas de mayor nivel o aspirar o no a becas académicas. Obtener resultados negativos impactará en aspectos, ya no digamos de tipo académico (que a simple vista se sabe que son afectados) sino aspectos familiares, sociales y personales, de proyección laboral y estados de ánimo.

Como es notable, parece que la ideología, la política y los reglamentos educativos giran muchas veces en torno a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de aprovechamiento, como lo es la evaluación sumativa, que adquieren un plus en el mismo sentido cuando éstas son departamentales y esos mismos resultados suelen ser comparables con otros colegios sin tomar en cuenta, en muchos casos, el contexto socioeconómico, educacional previo e infraestructural.

2.3. Modelo por Competencias

2.3.1. Generalidades de las competencias

La aplicación de modelos educativos basados en competencia en el nivel medio superior, es un proceso relativamente nuevo en la mayoría de las instituciones públicas del país. Supone un modelo innovador y cercano a las necesidades académicas de hoy en día, supone una formación integral del estudiante y un desarrollo real de sus capacidades, pero también supone una forma de preparar al estudiante para que responda a necesidades no sólo de índole educacional, sino en

situaciones sociales, profesionales, culturales y personales, que le permiten estar a la altura de las exigencias del mundo actual (Martínez, Martínez y Muñoz, 2008).

En México, se está llevando a efecto la adaptación sistemática de este modelo, a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). A partir del 2008 se hizo oficial por parte del gobierno federal y la meta propuesta es que en el 2012, todos los egresados del nivel, lo hagan con un certificado del sistema nacional de bachillerato (SNB), según la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS).

El largo y arraigado sistema clásico de enseñanza- aprendizaje centrado en el docente, desde los niveles básicos hasta el nivel medio superior, es un gran obstáculo a librar. La cantidad de hábitos, y la misma comodidad que significa una modalidad dominada y sobre la que se tiene ya habilidad, pueden ser factores que intervengan en el rechazo a nuevas tendencias educativas (Es pertinente aclarar que no todos los procesos que intervienen en un proceso enseñanza-aprendizaje clásico o tradicional, son negativos o contrarios a los modelos por competencia). Lograr una visión diferente, menos cómoda y que consista en sacudirse de alguna manera viejas formas no sólo de enseñar, sino también de aprender, es un gran reto. Por ahora interesa saber cómo las evaluaciones sumativas departamentales contribuyen o afectan en la consecución de los objetivos de la RIEMS en general y en los objetivos del modelo educativo de competencias genéricas en lo particular.

El término “competencias” abarca una serie de factores conductuales, de habilidades y de conocimiento. Vargas, Casanova y Montanaro, hacen una definición muy interesante de competencias, en las que condensa de buena manera sus generalidades, sus propósitos y sus alcances; consideran que el modelo representa un proceso de enseñanza aprendizaje y que, en efecto, incluye la transmisión del conocimiento pero facilita el desarrollo de habilidades y destrezas; sin limitarse a lo

anterior logran desarrollar “[...] en el participante las capacidades para aplicarlas y movilizarlas en situaciones reales de trabajo, habilitándolo para aplicar sus conocimientos en diferentes contextos y en la solución de situaciones emergentes” (2001, p.38).

Como se ha mencionado, este modelo educativo engloba y procura el desarrollo de las capacidades afectivas, intelectuales, sociales y físicas del estudiante, espera que sea el mismo estudiante quien construya su propio conocimiento apoyado en la experiencia que le da el aprender haciendo y en la figura de un docente quien fungirá ya no como el agente central del proceso enseñanza-aprendizaje, sino como un facilitador y mediador del mismo (Martínez et al, 2008; Garibay, 2005).

La principal apuesta del modelo por competencias es lograr cambiar el enfoque educativo de estar centrado en la enseñanza, a estar centrado en el aprendizaje, lograr que lo importante sea aprender, más que enseñar (Martínez et al 2008, Parra, 2006). Parra, dice que éste modelo educativo “[...] considera que todo ser humano tiene potencial susceptible de ser desarrollado cuando muestras interés por aprender” (2006, P.4). Y es que no se trata sólo de identificar quien enseña y quien aprende, sino que el docente lleve de la mano al estudiante para que éste sea capaz de “aprender a aprender” (P.2), y que ese aprendizaje pueda utilizarlo a lo largo de su vida con pluralidad, cooperación, honestidad, responsabilidad, con liderazgo, con creatividad pero también con un gran humanismo (Parra, 2006).

Pero aprender en un modelo por competencias no significa solamente adquirir conocimientos sino algo mucho más integral y complejo, es aprender formas de conocer, formas de hacer, es aprender a convivir, y algo sumamente importante, aprender a ser (Delors, 1997). De ahí la importancia que deberá regir en el accionar del estudiante, poder ser capaz de afrontar las consecuencias de sus actitudes y

decisiones apoyado en su habilidad para analizar los factores involucrados en tales actitudes y en tales decisiones, pero hacerlo de manera crítica (RIEMS, 2008).

A pesar que el modelo basado en competencias tiene trasfondos psicopedagógicos y metodológicos (Parra, 2006), no se le considera un modelo pedagógico, más bien se le distingue como un enfoque educativo que desde un marco de calidad encamina el quehacer docente, la formación del estudiante, el aprendizaje y la propia evaluación (Martínez et al, 2008). Por ello dentro de los alcances psicopedagógicos, está la metacognición jugando un papel trascendental, el estudiante deberá ser capaz de identificar sus capacidades, pero también sus carencias (Cepeda, 2004), y a partir de ahí, regular su auto aprendizaje.

Este proceso puede ser confuso, tardado y difícil, porque los roles tradicionales tendrán que cambiar, el docente dejará de ser un mero portador y expositor del conocimiento para convertirse, como se ha dicho antes, en un mediador y facilitador; el alumno dejará de ser un receptor pasivo del conocimiento para ser un receptor activo de la construcción de su propio conocimiento (Martínez et al, 2008, SNB, 2008).

2.3.2. Implementación de la reforma integral de la educación media superior (RIEMS)

Bajo la óptica (u ópticas) anteriormente expuesta, se concibe la creación, desarrollo e implementación de la RIEMS, es sobre esta reforma y en los objetivos que se plantea alcanzar específicamente en las competencias genéricas, que se ahondará en los siguientes párrafos de este apartado, considerando que los planteamientos de la RIEMS afectan directamente al centro educativo en el que se desarrolla la investigación, ya que está en pleno proceso de adopción e

implementación de la reforma, y el cual está bajo los mecanismo de la Dirección General de Bachillerato (DGB) (SNB, 2008).

Una de las razones para implementar esta reforma, está en el hecho de que las edades de los jóvenes que cursan el bachillerato oscilan entre los 15 y 19 años, y en esa edad tienen la necesidad de tomar decisiones que trascenderán a lo largo de su vida; es en este rango de edad que se da la primera actividad laboral (16.4), en que salen de casa de sus padres (18.7) y cuando tienen su primera relación sexual (17.5) (INJ, citado en SNB, 2008). Se deduce que los jóvenes en esas edades afrontan decisiones que pudieran parecerles más importantes que el estudiar.

Es cierto que al ser mayores de edad son dueños absolutos de sus decisiones, pero una formación educativa, social y familiar deficiente los deja vulnerables ante importantes decisiones. En contraparte, una fortaleza psicopedagógica, académica y que involucre aspectos sociales y contextuales, coadyuvará a que esas decisiones trascendentes tengan un valor agregado y definitorio con resultados reflejados en aspectos laborales, académicos y sociales también (SNB, 2008).

Para distintos países del mundo, ésta visión no ha pasado desapercibida y se han tomado medidas a favor desde hace ya algunos años atrás; la Unión Europea, Francia, Chile, Argentina han implementado respectivas reformas orientadas a competencias (SNB, 2008), atendiendo el rezago educativo en el sector, fortaleciéndolo, preparándolo pero siempre distinguiendo el objetivo: lograr en las escuelas el espacio adecuado para que el estudiante fortalezca y desarrolle sus capacidades que le permitan competir social, académica, profesional y laboralmente en el mundo externo a las aulas escolares, ya sin el estatus de estudiante, sino como miembro de una población económicamente activa.

En el año 2008 se establece la reforma para el nivel medio superior en México, atendiendo un Marco Curricular Común (MCC) creado para los fines de la misma reforma, este MCC define a las competencias como “[...] la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico” (RIEMS, 2008, P.2). Esta reforma, si bien tiene objetivos en sí misma, no impone nuevos objetivos ni planes de estudio, más bien se adapta a los existentes pero estructurándolos, reordenándolos, enriqueciéndolos y complementándolos (RIEMS, 2008).

La reforma contempla tres tipos de competencias a desarrollar: competencias genéricas, competencias disciplinares y competencias profesionales. Las competencias genéricas son las que determinarán el perfil del egresado considerando la implicación de cualidades individuales, éticas, académicas, profesionales y sociales, como parte de la estructura del MCC (RIEMS, 2008).

Las competencias genéricas, serán “claves” para la aplicación del conocimiento y las habilidades en el contexto del estudiante; serán “transversales” porque terminarán siendo relevantes a todas las disciplinas académicas y serán “transferibles” porque refuerzan la capacidad de desarrollar otras competencias genéricas o disciplinares. De modo que las competencias genéricas se estipulan en seis categorías generales, en once competencias específicas y en la descripción de cuarenta y cinco atributos, en donde los atributos son las características más específicas que un egresado debe poseer.

El docente cuando prepara su secuencia temática (planeación) debe señalar cuál o cuáles de las once competencias deberá desarrollar el alumno con los temas a exponer. Es necesario señalarlo porque de acuerdo a los nuevos lineamientos en cada uno de los bloques temáticos se deberá desarrollar al menos una; será difícil que un solo bloque o un solo tema logre que las once competencias sean desarrolladas, por lo

que durante las secuencias atendidas durante el período semestral (en el caso del Colegio de Bachilleres) se deberán procurar todas. Sin embargo no siempre las materias tendrán la posibilidad de atender las competencias señaladas en su totalidad, pero si lo lograrán otras materias que el mismo alumno cursa y con ello se logrará una formación completa y la posibilidad de que el estudiante tenga la oportunidad de desarrollar las competencias citadas.

Con base en el documento oficial de la RIEMS (2008), se presentan las seis categorías y las once competencias:

Tabla 1

Categorías y competencias genéricas consideradas en la RIEMS (p. 6-9).

Categoría	Competencia
Se autodetermina y cuida de sí	1.- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
	2.- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distinto género.
	3.- Elige y practica estilos de vida saludables.
Se Expresa y comunica	4.- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
	5.- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
	6.- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
Aprende de forma autónoma	7.- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
Trabaja en forma colaborativa	8.- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
Participa con responsabilidad en la sociedad	9.- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y Mundo.
	10.- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
	11.- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables

La tabla 1 incluye aspectos de competencia que se mencionan al principio de este apartado, las competencias genéricas deben considerarse como los objetivos de la

reforma, sobre los que estarán orientados los esfuerzos docentes, los mecanismos de evaluación y el desarrollo de los estudiantes. Es la parte medular de la reforma y básicamente el reto de la presente investigación será identificar cuáles son las competencias y los atributos que logran fortalecerse con la aplicación de las evaluaciones sumativas departamentales, o en caso contrario identificar en cuáles atributos no ejerce una implicación favorable.

También están las competencias disciplinares básicas del SNB, éstas disciplinas son propias a cada disciplina o materia. Tienen tres características básicas (SNB, 2008):

1. Están organizadas en cuatro campos disciplinares amplios: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación.

Se parte del entendido de que cualquier materia que pueda cursarse en el nivel medio superior, caerá en alguno de estos campos disciplinares, esto es, no se definen materias en particular sino campos temáticos en general, a manera de ejemplo, Matemáticas I, II, III, IV, cálculo integral y diferencial, estarán en el campo matemáticas. De igual forma, química, biología o física, estarán en el campo de ciencias experimentales.

2. Es posible aplicarlas en diversos enfoques educativos, a diversos contenidos y estructuras curriculares.

Este punto considera la posibilidad de poder homologar en grandes áreas, los contenidos temáticos para los múltiples sistemas académicos del nivel medio superior del país. Como se mencionó en el último párrafo de la página 26, la RIEMS no impone nuevos objetivos o sistemas, más bien se deberá adaptar los lineamientos de la RIEMS a los sistemas o subsistemas existentes, de manera que la migración de un

sistema a otro en el nivel, no ocasione problemas de incompatibilidad en los estudiantes que por necesidad solicitan ese procedimiento.

3. Sustentan la formación de los estudiantes en las competencias genéricas, que integran el perfil de egreso del SNB. (se refiere a la transversalidad).

Quizá este último punto sea la unión más notable entre las competencias disciplinares y genéricas. Resulta interesante que en cada materia, el docente deberá procurar que los temas mantengan priorizando el desarrollo de las competencias genéricas a través de las actividades propias que cada materia permite. La intención final del SNB es que el alumno al concluir su bachillerato tenga un perfil de egreso definido y en gran medida es la notoriedad del desarrollo de competencias genéricas que le permitan al estudiante afrontar los retos contextuales y académicos de mejor manera.

En lo que respecta a las competencias profesionales, éstas no serán normadas por el SNB, sino que se espera que cada institución las defina de acuerdo a sus propios objetivos.

Es en este marco, que se espera que el docente tenga una actualización continua que le permita estar al día en su formación profesional, y lograr dominar y estructurar los mecanismos que al estudiante le permitan obtener experiencia de aprendizaje significativo. Se espera que el docente pueda planificar su intervención orientado a competencias y situarse en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Para poder evaluar las competencias tendrá que remitirse a un enfoque formativo, sin que eso signifique que sea el único enfoque para evaluar. De igual manera, la participación activa del docente en la gestión institucional de la escuela y en su mejora continua, serán un ingrediente valioso, por lo que su labor no quedará sólo en las aulas.

2.2.3. Sobre el sistema de evaluación en competencias.

En el capítulo 1 se habló sobre la evaluación sumativa, se dieron argumentos a favor y argumentos en contra, alcances y limitaciones; en esta sección se hablará sobre el tipo de evaluación que un modelo por competencias espera o por lo menos, sugiere.

Irigoin y Vargas (2002), se refieren a la evaluación como un proceso de recolección de evidencias que permite identificar áreas o aspectos que necesiten ser fortalecidos para alcanzar el nivel que se requiere. Cepeda (2004) no sólo encuentra en las evaluaciones orientadas a competencias esa oportunidad de identificar puntos débiles que merezcan ser reforzados, sino que a través de una metodología, lograr evidenciar si la actuación del evaluado ha sido correcto, pero también eficaz.

De manera muy explícita Irigoin y Vargas (2002) mencionan algunas características que la evaluación por competencias debe tener, las cuales a continuación se mencionan. Entre otras, consideran que las evaluaciones deben ser concebidas desde su nacimiento, como herramientas que alientan y orientan el proceder educativo; mas que un instrumento de medición o de extracción de notas, funcionan mejor cuando a través de ellos se identifican áreas de oportunidad o fortalezas en el proceso cognitivo de los estudiantes.

En la misma sintonía, no sólo los docentes deben poder identificar las áreas de oportunidad y fortalezas, sino que el mismo estudiante debe conocer lo que puede hacer y demostrar al final de un tema, de acuerdo a lo establecido desde el inicio del mismo. Con lo anterior se contribuye a eliminar los misterios que generalmente están implícitos en las evaluaciones sumativas.

Otra de las características de las evaluaciones por competencias, está en el hecho de que los mismos estudiantes pueden proponer soluciones alternativas a los

problemas planteados; entendiendo que si aprenden a aprender, entonces podrán aprender a demostrar y estas formas de demostración no tienen que ser universales máxime cuando se está considerando que el docente no es más el portador incuestionable del conocimiento; es decir, se trata de reconocer y aceptar la capacidad de los estudiantes por generar demostrativamente algo que incluso rebase las expectativas del docente y que ciertamente demuestre un conocimiento adquirido.

Para Escudero (1997), no solamente aprender haciendo es la mejor forma de aprender, sino también de evaluar, pues en el mismo proceso evaluativo intervienen variables estáticas, pero también dinámicas que aterrizan en un producto o proceso.

Estos autores también mencionan que las pruebas por competencias, no deben ejecutarse mediante un ejercicio grupal, sino personalizado, no deben ser procesos cerrados, limitados y fijos, más bien deben ser amplios, planificados, coordinados y sobre todo continuos, que den la posibilidad de incluir las experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Lo anterior significa que proceso académico no debe concluir con una evaluación y los resultados que de ellas se obtengan, sino debe trascender a contextos mayores y permanentes, de manera que puedan encadenarse conocimientos previos con los adquiridos a fin de construir, reforzar o modificar lo aprendido.

Si bien la RIEMS no define específicamente éstas características como objetivos a seguir, si esboza en términos generales muchas similitudes que permiten establecer la concordancia con las mismas.

Echeverría (2002), considera que las evaluaciones formativas son más apegadas al modelo de competencias más que las sumativas, pues tienen tiempos flexibles de acuerdo al ritmo del estudiante, porque están más orientadas al desempeño (actitudes y procesos) que al conocimiento; porque los resultados se comparan con otros resultados del mismo estudiante y no de otros compañeros y

porque los criterios a evaluar y a demostrar están preestablecidos, por lo que el estudiante está consciente en todo momento lo que debe lograr, el resultado no estará en proporción a notas y calificaciones sino al dictamen de competente o no competente.

Ruiz (2002), dice que las evaluaciones formativas son apreciativas y no están regidas por un marco conceptual además de permitir la inclusión y apego a distintas teorías de aprendizaje, el apego a cierta teoría dependerá de la creatividad del docente, quien debiera tomar la aplicación de pruebas formativas y a sus resultados, como la base para autoevaluar la calidad de sus métodos.

Martínez et al (2008) y Cepeda (2004), consideran que la evaluación por competencias debe consistir en probar el desempeño del estudiante en escenarios reales o simulados, pero no sólo al final, sino antes y durante el proceso, en otras palabras, serán necesarias las evaluaciones de diagnóstico, formativas y sumativas. No debe hablarse de una evaluación, sino de un conjunto de evaluaciones interactuantes.

De modo que al final del proceso se pueda distinguir las competencias de un estudiante si éste, conoce cuáles son sus capacidades y sus carencias, cuando puede demostrar contextualmente lo que sabe y cuando es notoria su capacidad de desarrollar y ejecutar procesos terminales (Cepeda, 2004).

Pero esos escenarios pueden no ser necesariamente físicos sino creados mediante ambientes de aprendizaje (Garibay, 2005), por lo que el docente además de ser un buen mediador, deberá estar capacitado para ser un buen evaluador (Martínez, Sánchez, s.f), que perciba el crecimiento académico estudiantil mediante la evaluación constante del desarrollo de competencias y que esto le permita ofrecer apoyo mucho más personal y cercano.

Bajo la exposición anterior podemos notar que las evaluaciones sumativas son parte del proceso de evaluación pero no el fin último (Coll y Onrubia, 2002), son un medio para obtener referencias pero no el único. Las propuestas de mejora académicas no sólo deben estar regidas por buenas intenciones sino por verdaderas acciones que inicien con un profundo autoanálisis, si se hablara de un estudiante se esperaría la metacognición como elemento trascendental sobre todo en estos temas de competencia; ahora que se habla de institución educativa la autoevaluación es un elemento básico en el proceso inicial para mejorar (Escudero, 1997), o mantenerse.

Capítulo 3: Metodología

3.1 Introducción.

La definición del paradigma de investigación a seguir, es una cuestión básica para cualquier investigación, a partir de la elección, se iniciarán a desarrollar las estrategias y los instrumentos de recolección de datos, también impactará en la manera en la que se interpreten los datos y en la forma en que se presentarán (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La elección del paradigma a seguir depende, entre otras cosas, de la naturaleza del tema a investigar; en esta investigación el paradigma que mejor se apegó fue el paradigma mixto, aunque con una tendencia mayoritaria al enfoque cualitativo.

Se sabe que la presente investigación está orientada a establecer aquellos factores generados por los exámenes departamentales y que impactan en la consecución de los objetivos de los modelos educativos basados en competencias. Como antes se ha mencionado, las competencias están generalizadas en actitudes, habilidades y conocimientos, muchas de las cuales no pueden ser tangibles dado su carácter subjetivo, pero pueden ser observables y medibles. En esas actitudes, habilidades y conocimientos es donde nos sumergimos para conocer si corresponden o no (y cómo lo hacen) a lo que los mencionados objetivos esperan, en especial, los objetivos de las competencias genéricas en la RIEMS (2008).

Entonces, lo que se ha planteado cumple con características que se afrontaron desde la perspectiva cualitativa, los números, las estadísticas propias de métodos cuantitativos, representadas en calificaciones generalmente, han sido de gran apoyo para relacionar un antes y un después de la implantación del modelo por competencias.

Las competencias, deben procurar que el alumno aprenda, pero no sólo conceptos y procedimientos, sino algo más integral y complejo, pero más cercano a su formación como seres sociales. Las competencias, además de que deben enseñar a conocer, a hacer, a convivir, en una sola palabra, a ser, deben permitir los espacios y los ambientes adecuados para que el estudiante lo aprenda (se obvia que el ambiente y el aprendizaje debe ser mediados por el docente a través de métodos basados en competencias), pero en ambas circunstancias los mecanismos de medición no se limitan a una comprobación escrita de lo aprendido. Se involucran aspectos de comportamiento y actitud que necesitaron ser comprendidos para poder ser valorados, no solo desde la visión del docente, sino del mismo estudiante, y en este caso de un enfoque de investigación, mediante sus expresiones orales o escritas (Giroux y Tremblay, 2004).

Por la razón anterior y porque fue necesaria la participación de una muestra considerada pequeña (ocho), es que el enfoque cualitativo fue adoptado para la presente investigación en mayor medida; otra razón de peso ha sido que este enfoque permitió la incursión en la problemática, no sólo como entes externos y ajenos al problema, sino como parte de él, procurando siempre que la investigación se desarrollara en un escenario natural sin alterar los lazos cotidianos de los participantes, pero a la vez con apoyo en las estadísticas que permitieron hacer triangulaciones que han resultado enriquecedoras para el proyecto (Sampieri et al, 2006).

Se empleó la observación disimulada y participante (Giroux y Tremblay, 2004), pese a ser disimulada no se incurrió en problemas éticos, puesto que al participante se le pidió su consentimiento para participar en la investigación y estuvo consciente todo el tiempo de que era parte de la misma. El tenor fue observar al

participante en su desenvolvimiento natural evitando en lo posible, que al saberse observado modifique su conducta (Giroux y Tremblay, 2004, Sampieri et al, 2006).

Considerando el proverbio que reza “vale más la más débil de las tintas que la más brillante de las memorias”, los apoyos fueron con notas de campo cuando fueron necesarias, con grabaciones de audio, con entrevistas, con los archivos de calificaciones del centro educativo y cómo ya se ha mencionado, con las observaciones, para dejar evidencia de las apreciaciones y expresiones de los involucrados. Ha resultado interesante el uso de las “rejillas de observación” (ANEXO 4), que permitió organizar las notas de campo teniendo en mente cuatro condiciones básicas, qué se observa, a quién se observa, dónde se observa y cuándo se observa (Giroux y Tremblay, 2004, p.185), pero sin dejar de llevar una bitácora de campo como el recurso básico de concentración de la información.

3.2 Población, Muestra y Contexto.

Se aplicaron muestras homogéneas y diversas; homogéneas porque se necesitó de la participación de ocho estudiantes quienes coinciden en características tales como, que son egresados de telesecundarias, que viven en rancherías o comunidades rurales (incluso con características en sus viviendas y el oficio de sus padres), que han cursado materias bajo el enfoque de competencias, edad promedio; diversas, porque se ha considerado la participación de los alumnos, de dos docentes y de un personal administrativo del departamento de evaluación del colegio.

La población considerada fueron alumnos de segundo y cuarto semestre de bachillerato, del Colegio de Bachilleres del Estado de Campeche (COBACH), en la modalidad del sistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSaD). En el apartado 2.1, mencionamos las características del centro educativo.

La elección de la muestra de alumnos ha sido resultado de un sondeo previo (Apéndice A) aplicada a los alumnos de segundo y cuarto semestre, en total cincuenta y cinco participantes iniciales a los cuales se les pidió, sólo para esta ocasión y a efecto de identificarlos con posterioridad, que anotaran sus nombres en la parte posterior de la hoja de preguntas. Al tener los resultados se dividieron por grupo y se analizaron las respuestas tomando como principal referencia las respuestas a las preguntas 6, 7,8, 10 y por supuesto la 12; se seleccionó a quienes en sus respuestas mostraron una redacción fluida y lógica, esperando obtener ese beneficio en la segunda parte de la investigación, es decir, la facilidad para comunicarse y expresarse, y en la disposición a seguir participando.

De manera que en el primer corte por grupo se eligieron a dieciséis alumnos del segundo semestre y a diez del cuarto, dejando fuera a veintitrés del segundo y a dieciséis del cuarto semestre. En el segundo análisis de respuestas se reunieron todos los instrumentos y se realizó un nuevo corte, esta vez resultaron seleccionados once participantes y quince quedaron fuera. En el último análisis y corte, quedaron seleccionados los ocho estudiantes participantes definitivos y quedaron 3 fuera, siempre con base en las respuestas a las preguntas antes mencionadas.

Coincidentemente, cuatro estudiantes corresponden al segundo semestre y cuatro más al cuarto semestre, de los cuales tres son varones y cinco son mujeres. Para el caso de los docentes, se consideró el hecho de que hayan tomado la especialidad o diplomado que ofrece el SNB, llamado, Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), con esto se da por hecho que están capacitados para afrontar el reto de la reforma con un conocimiento de las causas y los efectos que deben emerger.

3.3 Instrumentos y Métodos de Obtención de Datos.

La selección adecuada de los instrumentos que permitieron recolectar los datos ha sido una decisión básica en la investigación; si bien la misma recolección de información sucedió desde el momento en que se definió la problemática, en la ubicación contextual de la misma y en las consideraciones para la selección de las muestras de la población desde la óptica de quien investiga (fungiendo a la vez como instrumento de recolección de datos) (Hernández et al, 2006), sólo significó la parte inicial que debió ser arropada bajo otros instrumentos y métodos de captación más elaborados y diseñados, apegados siempre al método científico cualitativo.

Así, se procedió a la elección, conformación, diseño y aplicación de los siguientes instrumentos y métodos: Sondeo, entrevistas semidirigidas, observación participante disimulada (Giroux y Tremblay, 2004) y la consulta de expedientes y archivos estadísticos.

El sondeo se utilizó para distinguir de mejor manera y a través de datos emanados directamente de los participantes, las personas que serían la muestra definitiva, esto sólo se aplicó para los alumnos (el proceso ha sido descrito en el apartado 3.2), en el caso de los docentes, la elección fue bajo criterios mencionados en el punto 3.2.

La entrevista semidirigida, ha sido aplicada a la población muestra definitiva buscando que la fuente provea datos enmarcados y enfocados en la problemática y evitar datos que resultaran superfluos. Sin embargo, semidirigida no significa limitada, el participante tuvo total libertad de expresión.

En el caso de la observación, ésta no se dio en un momento determinado sino durante todo el proceso de recolección de datos y por el mismo investigador (incluso desde antes como hemos mencionado), ha sido un medio sumamente importante. Y la

consulta de expedientes y archivos que contienen información sobre datos evaluativos, se hizo al interior de las oficinas con acceso irrestricto a ellos.

Hernández et al,(2006, p.583-585) habla de “unidades de análisis” de las cuales se consideró las prácticas, los encuentros, las relaciones y los grupos como particularidades indispensables para entender de manera más completa el fenómeno. Las competencias al procurar ser desarrolladas contextualmente, involucran el aspecto social y las relaciones que el individuo sostiene con los miembros de la misma, es por ello que estas unidades de análisis son un marco ideal para observar el desarrollo o no de competencias. En este sentido, un gran porcentaje de la información contenida en las rejillas de observación ha sido obtenida, observando e interpretando lo que sucedió en estas unidades de análisis.

Las preguntas integradas en el sondeo fueron doce en las que se incluyeron preguntas abiertas, semiabiertas y cerradas (Giroux y Tremblay, 2004).Las preguntas se presentan en el apéndice A.

Las preguntas permitieron identificar cierta afinidad que los alumnos mantenían con los objetivos trazados por las competencias (ya sea de manera consciente o inconsciente) y la comprensión de la importancia y de las ventajas y desventajas de los exámenes departamentales de manera muy general. La última pregunta permitió saber la disposición a continuar colaborando en la investigación y respetar desde ese momento la voluntad del participante. De esta manera se pudieron establecer muestras a juicio, pero también voluntarias (Giroux y Tremblay, 2004).

Luego de haber obtenido y analizado los resultados, se procedió a la elección de la muestra definitiva bajo las condiciones antes mencionadas y se desarrolló la entrevista en forma presencial y personal. Es necesario describir en este punto las características del lugar en que se desarrollaron las entrevistas. Seis entrevistas se

realizaron en aulas, con sillas de paletas para aproximadamente cuarenta alumnos; en el frente una mesa con superficie en color blanco y estructura de fierro pintado de negro, esta es la mesa del maestro, la silla es en color negro acojinado. El aula cuenta con un pintarrón al frente y un mueble de guardado horizontal de aproximadamente 1.20 metros de alto por 1.60 metros de ancho.

El aula tiene un ventanal por cada lado, por lo que es posible ver hacia la plaza cívica y hacia la entrada de la escuela, de igual manera es posible ver las puertas de los baños, la dirección, la bodega y la sala de cómputo. Es preciso mencionar que las cortinas no están correctamente colocadas, se ha improvisado con hilos y sujetadores, así como tampoco las paredes lucían del todo limpias. Las sillas de paletas lucen con dibujos, letras y rayas hechas con corrector, con plumas, lápiz o con algún objeto sólido que ha logrado calar la madera o el plástico según el material de las sillas.

Los temas tratados estuvieron basados en las competencias genéricas presentadas en la tabla 1, y son los siguientes: Consciencia sobre sí mismos, gusto por las artes, deportes practicados o gustos nocivos (alcohol, cigarros, drogas), medios de comunicación utilizados, forma de solucionar problemas, capacidad de autoaprendizaje o dependencia a las enseñanzas del docente, facilidad o dificultad para trabajar en equipo, maneras de colaboración social, tolerancia respecto a nacionalidades, preferencias sexuales, religiones, ideas o ritos sociales y sus contribuciones al desarrollo de su contexto bajo acciones de responsabilidad. Lo anterior se relacionará con el papel que juegan los exámenes departamentales en esos factores, bajo la visión del propio participante.

En el apéndice C se ofrecen las preguntas que guiaron la entrevista semiestructurada, mismas que han sido planteadas de la manera original o en otras palabras a fin de hacerlo más entendible al participante. También con algunos

participantes las preguntas han tenido que ser replanteadas o se han agregado pequeños cuestionamientos que permitieron mantener en línea, las preguntas con las respuestas.

De esta forma se obtuvieron datos suficientes para analizar y procurar un comparativo entre las acciones que los exámenes logran motivar, y las que las propias actividades docentes impulsan y que se ven reflejadas en la calificación que ellos asignan y que, como hemos mencionado, las notas del docente corresponderán a un máximo del 30% del total de la calificación, el otro 70% depende exclusivamente del examen departamental.

En el apéndice B se presenta el cuestionario que se aplicó a los docentes sobre los mismos temas.

Sobre la confiabilidad y validez, se menciona que en la investigación cualitativa o mixta, las herramientas e instrumentos de recolección de datos juegan un papel importante, pero no deja de tener una gran dependencia sobre ellas, la labor del propio investigador (Hernández et al, 2006). Se ha entendido que la responsabilidad del investigador se incrementa por ello se decidió apearse a los consejos presentados por Hernández et al (2006) y se ha procurado en lo más posible, dejar de lado las creencias y opiniones sobre el tema; de igual manera no se han emitido conclusiones anticipadas o aventuradas y se ha maximizado el cuidado por atender todos los datos emanados de los participantes.

La validez se ha logrado mantener (a criterio propio) porque los datos analizados fueron manifestaciones de cada uno de los participantes en su propio ambiente, se estuvo conscientes de la posición propia respecto al tema, pero no ha influido en la interpretación de la información de los participantes, todos tuvieron las mismas oportunidades y a todos se les formularon las mismas temáticas.

Los datos estadísticos sobre calificaciones obtenidos, provienen de una fuente oficial y son los mismos datos que el departamento de evaluación y revalidación de estudios del colegio, ha utilizado para sus procesos de certificación sobre los estudiantes e incluso para la definición de los programas de estímulo al desempeño docente. Por esta razón consideramos confiable la información e igual de válida.

Es necesario recordar que en la sección de anexos, se presentan los instrumentos en la forma en que fueron mostradas al participante.

3.4 Proceso de Recolección de Datos

Se ha llegado al punto crucial, la recolección de datos. Este proceso permitió obtener la materia prima de la investigación; para la investigación cualitativa es una etapa más, puesto que, como se ha mencionado, en esta investigación los datos empezaron a fluir desde el momento mismo en que se eligió el contexto y se empezaron a considerar a los posibles participantes. Las fuentes fueron de cuatro tipos: estudiantes, docentes, administrativos y archivos estadísticos de calificaciones.

Para la elección de los estudiantes, se procedió a levantar un sondeo para identificar a los estudiantes que cumplieran con las características que más se *acomodaban* a la investigación, además de conocer a quienes estaban dispuestos a continuar como participantes en la investigación y que en caso de cumplir con esas características, ser considerados como participantes finales. Las características principales que debían cumplir eran que sean estudiantes (o personas) conscientes de sus alcances y limitaciones, con deseos de continuar sus estudios después de concluir su bachillerato, que logren definir si lo que saben es producto de lo que les enseñan o de lo que aprenden, que logren reconocer algunos objetivos de las competencias, que sean capaces de autoevaluar su comportamiento. Esto se definió a través del sondeo del apéndice A.

Luego de haber analizado los resultados del sondeo, se procedió a la elección de ocho muestras con los que se realizó la entrevista con las temáticas y las preguntas semiestructuradas del apéndice C. Se les solicitó que fuera por las tarde de 5 a 6 (Una hora como tiempo máximo por cada uno); es un horario que ellos frecuentan en la misma escuela para desarrollar investigaciones o tomar asesoría; sin embargo hubo dos casos en que fue necesario hacer las entrevistas en horarios de clase, dado que una alumna no es de la población en donde está la escuela y la otra joven no recibe permisos de sus padres para ir por las tarde y dichas entrevistas tuvieron que ser realizadas en el lugar que ocupa la dirección. Para el caso de los otros seis jóvenes, la entrevista se realizó por las tardes y en el aula en el que ellos toman clases.

Sin mencionarle nada al alumno sobre el procedimiento de la entrevista, al entrar al aula se ha tomado la iniciativa para no sentarse en la silla del maestro dejándola intencionalmente para que el participante pueda sentarse en ella, procurando con ello que el alumno dejara de lado durante la entrevista esa relación jerárquica que sienten en la figura del maestro o en esta caso con el director y sintieran un ambiente más ameno e incluso informal que les resultara cómodo; en este mismo sentido, ellos no portaban el uniforme y quién entrevistó no portaba ropa formal, más bien pantalones cortos, playera y sandalias.

Durante la entrevista, hubo lugar para observar reacciones, gestos, seguridad o inseguridad de las respuestas y la aclaración sobre algún punto que no hay quedado claro para ambas partes. Se procuró no adoptar una postura de total formalidad, aunque siempre manteniendo la seriedad del ejercicio pero en un ambiente de cordialidad y confianza.

Para el caso de los docentes participantes, se consideró a quienes ya hayan cursado el diplomado o la especialidad del PROFORDEMS en primera instancia, y en

segunda a quienes tuvieran mayor acercamiento (a juicio propio) con los estudiantes, una tercera consideración es que tuvieran más de dos años en el sistema COBACH. No se tuvo problemas para lograr la participación de los docentes, por lo que se les dio la herramienta del apéndice B y se les permitió que lo hicieran en sus casas con la única condición de que al otro día lo entregaran, con ello se evitó disponer de sus tiempos laborales.

Para obtener datos estadísticos de los archivos del centro educativo, se consideró sólo los documentos que contenían información de calificaciones sobre los estudiantes y sobre los docentes. Los documentos consultados se denominaban: “Porcentaje de alumnos aprobados en el ordinario” (período: ejemplo 2010-A, 2010-B, etc.), *Porcentaje de alumnos reprobados* (período), “Promedios ordinarios de (período)”. Es necesario aclarar que en estos datos no se incluyen las calificaciones obtenidas en exámenes extraordinarios y de título de suficiencia, solamente se contemplan los resultados de los tres exámenes parciales del semestre y un examen adicional que es el de recuperación. Este examen de recuperación se presenta al final de los tres parciales y solo se incluyen temas vistos en el parcial que haya reprobado el alumno, si reprobó dos exámenes parciales, pierde el derecho a recuperación.

El caso particular del personal administrativo del Colegio de Bachilleres, fue necesario pedir la autorización de la directora académica quien amablemente dijo que sin problemas podíamos acceder a la entrevista con el administrativo sin necesidad de un permiso formal ya que las opiniones que el participante daría, eran a título personal, y de acuerdo a la experiencia obtenida en el área de evaluación.

La necesidad de recurrir a la Directora administrativa fue a solicitud expresa del candidato a participante, quien al recibir el consentimiento de su jefa inmediata, accedió a participar. Para el administrativo se aplicó la misma herramienta que la dada

a los docentes, pero esta vez pasaron siete días desde que se le entregó hasta que él la devolvió resuelta, dadas las condiciones laborales que implican lugares distantes en donde sólo es posible establecer contacto físicamente en el momento de atender comisiones en las oficinas de la dirección general del COBACH.

Volviendo un poco atrás, antes de proceder a la entrevista con los estudiantes, se les recitó algo semejante a esto: “Hola buenas tardes, gracias por haber asistido, su contribución a esta investigación será de gran valor y ayudará a plantear recomendaciones con el propósito de que permitan mejorar los procesos escolares en beneficio de sus compañeros, de los que están por egresar y de ustedes mismos, así como descubrir a través de ustedes diversos factores relacionados con sus exámenes y su vida diaria”.

Posterior a esto se les otorgó la carta de consentimiento (Apéndice F), en donde se describen las condiciones que privarán para ellos y para quien entrevistaría, la garantía de total anonimato tanto de los datos como de sus nombres, de la temática de la investigación y del uso que tendrán esos datos durante y después de la investigación (una carta de consentimiento se utilizó con los docentes participantes), luego de haberla ellos leído, se solicitó que la firmaran para proceder a iniciar la entrevista. No se omitió en la misma carta, señalar que sería posible utilizar medios de grabación (audio). Justo antes de la entrevista, se les aclaró que en caso de que durante la entrevista se tomen notas, no se detuvieran con sus comentarios, siempre contarían con el total de las atenciones.

Independientemente de los datos obtenidos por los métodos antes citados, habrá de tenerse siempre presente que la observación fue un proceso básico, si bien puede considerársele complementario, muchos datos emitidos por los estudiantes no podrían entenderse sin la observación, y el entendimiento del contexto social. En esta

investigación se analizaron los datos enmarcándolos en el ambiente cultural, económico y académico de los participantes, ignorar estos importantes aspectos conllevaría a ofrecer datos sin sustento y hasta cierto punto, superfluos.

3.5 Preparación de Datos Para el Análisis.

Los datos emitidos por los estudiantes en la entrevista se intentaron condensar en una tabla como la que se muestra en el apéndice E, en donde se transcribieron las expresiones más representativas de cada estudiante respecto a cada una de las once competencias genéricas y el papel de las evaluaciones en cada una. En una tabla similar se hizo lo mismo pero para el papel de las actividades coordinadas por el docente en referencia directa a las competencias genéricas.

Para los datos aportados por los docentes y el administrativo se anexan menciones textuales de algunas de sus aportaciones en el mismo sentido, y entendiendo que intentar lograr objetivos cuando no se está convencido de poder alcanzarlos implica, entre otras cosas, trabajar solamente por el mero hecho de tener la posibilidad de obtener un salario, en sentido contrario, concebir que la labor docente o administrativa forman parte directa para alcanzar los objetivos, incentiva la labor por sí misma hacia los objetivos de la institución en un marco ético y profesional.

Los datos obtenidos de las estadísticas, se presentan en unas gráficas que permiten distinguir históricamente el comportamiento de los índices de aprovechamiento, reprobación y deserción, desde dos años anteriores a la fecha de iniciar la adopción sistemática de los nuevos lineamientos de la RIEMS, y de los dos años completos que lleva esta adopción, pero divididos en semestres. Si bien hubo la posibilidad de incluir datos de hasta seis años anteriores a la fecha de inicio de las nuevos métodos sugeridos por la RIEMS, se consideró que esto lo hace inequitativo y poco representativo ya que el colegio apenas lleva dos años en que adoptó dicho

sistema y es hasta en la generación que egresa el próximo año que los estudiantes habrán llevado en su totalidad materias orientadas a competencias.

Cabe señalar que por la extensión de los contenidos en las tablas utilizadas, no se incluyen en el presente trabajo, el apéndice E es una representación de las tablas que fueron utilizadas para obtener datos, de igual manera no se incluye la totalidad de los datos aportados por el personal docente y administrativo, pero se ha procurado incluir la información que atañe al tema en cuestión dejando de lado las que resulten menos implicadas en la problemática o incluyéndolas en ideas más generales.

Los datos obtenidos se entienden como resultados, pero sin el análisis, a decir, es una forma de presentar información para luego desmenuzarla mejor pero con el ingrediente del criterio analítico que permitirá llegar a las conclusiones, esa presentación de resultados es lo que se presentará en el siguiente capítulo.

Capítulo 4: Presentación y Análisis de Resultados

Para llegar a este punto recordemos que se recurrió a la utilización de un sondeo en el que de un total de cincuenta y cinco estudiantes candidatos a participantes iniciales, quedaron ocho participantes finales quienes fueron los que directamente aportaron datos definitivos para la investigación, a través de una entrevista semidirigida, mismos que fueron objeto de observación principalmente en su desenvolvimiento en unidades de análisis (Hernández et al, 2006).

Para el caso de los docentes participantes, se hizo uso de un sondeo a fin de conocer su postura sobre el tema, y de un personal administrativo del departamento de evaluación. Sus impresiones fueron reflejadas en el presente trabajo.

Es necesario mencionar que las estadísticas sobre aprovechamiento, reprobación y deserción fueron tomadas de los archivos del centro educativo en el que se desarrolló la investigación, y se han incluido con el afán de encontrar alguna relación tendenciosa entre un “antes” de la impartición de materias orientadas a competencias y un “después”, que nos permitiera entender de mejor manera el fenómeno.

A cada uno de los participantes se le entregó una carta en la que se describieron las condiciones sobre las cuales se operaría la entrevista semidirigida en el caso de los estudiantes y el sondeo en el caso de los docentes y administrativos. Otro método utilizado fue la observación a través de las rejillas de observación, que permitieron entender el fenómeno y sus manifestaciones.

Seis de las entrevistas con estudiantes se realizaron en las aulas por las tardes y con vestimenta informal y dos entrevistas se realizaron en la dirección en horarios de clase, debido a limitaciones de distancia y permiso de las participantes

4.1 Presentación de Resultados

Después de haber concentrado los datos, hay condiciones para presentarlos. Es necesario mencionar que dadas las características de los datos, los cuales han sido extensos, no es posible incluirlos todos en este trabajo, pero se han tomado en cuenta los más representativos a través de citas textuales y una tabla con las expresiones más representativas sobre el tema y por cada una de las competencias genéricas consideradas por la RIEMS.

En primera instancia se presenta la información manifestada por los alumnos mediante la entrevista semidirigida a través de expresiones textuales de los participantes. Seguidamente se presenta la información obtenida mediante las rejillas de observación, en donde se consideraron los datos generados por los estudiantes en su contexto diario y natural dentro de las instalaciones de la escuela y en algunos casos fuera de ella.

Posteriormente se presenta una tabla que concentra las principales ideas expresadas por los docentes y el administrativo a través del cuestionario, el cual fue respondido por ellos mismos de forma escrita. La intención de presentar la tabla de esa manera es para comparar las opiniones desde dos diferentes aristas sobre temas en específico, lo cual llevará a hacer un análisis comparativo posteriormente.

Por último se presentan las gráficas y tablas que concentran los datos de calificaciones históricas del centro educativo desde el período 2006-B al 2011-A, obteniendo información de 5 ciclos académicos completos, que permitirán observar el comportamiento de aprovechamiento, reprobación y deserción antes del inicio de la implementación de las competencias y después del inicio de la implementación del modelo basado en competencias, intentando obtener algún dato representativo.

Así, lo inmediato son las tablas concentradoras de la información de los alumnos en la entrevista semidirigida.

4.1.1 Datos obtenidos de entrevista

Resulta necesario recordar que la entrevista se realizó en las instalaciones del centro educativo, en horarios no escolares (por las tardes), y en dos casos en específico fue necesario hacerlo en horarios de clases y en el espacio que ocupa la dirección. Adicional a estos datos hay una serie de opiniones que en el apartado de análisis se incluirán. Las expresiones que a continuación se presentarán han sido extraídas de los cuadros en que se concentraron los datos generados por los estudiantes participantes. En un principio se ha etiquetado cada expresión con alguna de las once competencias de la RIEMS, de acuerdo a las preguntas y respuestas obtenidas por las preguntas de la entrevista que estuvieron orientadas a tomar parecer en cada una de las competencias. La información se concentró en formatos como el presentado en el apéndice E.

En las tablas siguientes se presentan las expresiones literales de los estudiantes participantes, en cada cuadro de la tabla están los datos recabados y se señala a que competencia hace referencia la expresión, señalando entre paréntesis el número de competencia a la que hace referencia de acuerdo a las presentadas en la tabla 1 y acompañada de la palabra, examen o docente, cuando la expresión vaya hacia uno de esos dos sentidos (es preciso recordar que las primeras once preguntas de las catorce de la entrevista semiestructurada están orientadas hacia las once competencias de la RIEMS). En total se presentan ocho tablas, una por alumno, procurando resumir las menciones más importantes de cada participante.

Tabla 2
*Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada
 (Participante 1) (Datos recabados por el autor).*

Respuestas más importantes del participante uno		
"En parte si porque de ahí depende como voy a superarme en otras cosas". (1, Examen)	"En parte si depende de la formación que vaya teniendo en mis objetivos". (1, Docente)	" No dependen los resultados exámenes de practicar una expresión artística" . (2, Examen)
"Los maestros no basan sus calificaciones en lo que tu sapas hacer de arte". (2, Docente)	"Practico futbol pero no tiene nada que ver con mis exámenes". (3, Examen)	"No depende en nada que yo haga deporte con las notas de los maestros". (3, Docente)
"No puedo usar medios de comunicación o información al resolver un examen". (4, Examen)	"Los maestros marcan tareas en internet, a veces para exponer o hacer láminas o diapositivas". (4, Docente)	"No creo que un examen me ayude a resolver problemas". (5, Examen)
"Tampoco lo que enseñan los maestros ayuda a resolver problemas". (6, Docente)	"Yo respeto lo que piensan los demás [...] pero trato de aclarar las cosas pa (sic) que entiendan".	"No podría hacer algo sin que me enseñen, pero lo intentaría". (7, examen)
"Si no tengo el conocimiento no puedo hacerlo [...] ellos deben enseñarme". (7, Docente)	"Es divertido trabaja en equipo y compartir ideas [...] pero un examen no puedo resolverlo en equipo". (8, examen)	"[...] si trabajamos en equipo no solo uno opina". "Pues las tareas de los maestros muchas veces son en equipo". (8, Docente)
"El examen sólo pregunta cómo debe hacerse algo pero no lo explica [...]". (9, Examen)	" En la materia de ética vemos cosas que nos ayudan a ser mejores ciudadanos". (9, Docente)	"Pues los maestros si nos enseñan cómo actuar pero no todos [...]". (11, Docente)

Tabla 3
Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada (Participante 2). (Datos recabados por el autor).

Respuestas más importantes del participante dos		
"si [...] porque buscas una calificación para salir mejor o pasar bien". (1, Examen)	"si [...] te dejan ir al fondo del tema para llegar a donde ellos quieren que aprendas". (1, Docente)	"Las calificaciones de los exámenes solo tienen que ver con lo que aprendiste". (2, Examen)
"Te podría ayudar si sales mal en un tema, te ponen a hacer algo para anivelar (sic)". (2, Docente)	"Solo mejorarían mis calificaciones si hubiera materia de educación física". (3, Examen)	" Las tareas de los maestros son independientes de mi forma de vida que llevo". (3, Docente)
"Los medios de comunicación, la tele, te pueden afectar en lo escolar". (4, Examen)	"A veces marcan tareas en donde usas proyector y hay que exponerlo". (4, Docente)	"La vida cotidiana a veces es un obstáculo para los exámenes y eso no te deja hacer muchas soluciones". (5, Examen)
"Hay cosas que aprendemos y podemos ponerlo en práctica en casa y así ayudamos a nuestras familias". (5, Docente)	"Si entiendo lo que sucede en las noticias, pero en un examen no puedo discutirlo". (6, examen)	"A veces nos salimos del tema para hablar de lo que sucede y eso te relaja un poco [...]". (6, Docente)
"Me he encontrado con preguntas que tienen lógica, de ahí aprendo un poquito [...] es un poco difícil que aprenda sin que me enseñen". (7, Examen)	"[...]cuando no entiendo algo [...] voy al libro [...] para salir de dudas" "Puedo aprender sola pero sería difícil". (7, Docente)	"Me gusta trabajar en equipo porque hay compañeros que necesitan un poquito de apoyo [...] pero en un examen no puedo ayudarlos". (8, Examen)
"Muchas veces si (trabaja en equipo con el docente) y así entre todos nos podemos ayudar [...]". (8, Docente)	"Hay temas como el de la contaminación que nos enseñan a cuidar el ambiente o el de ética a respetar [...]". (9, Docente)	"Con los exámenes confirmo lo que los maestros dice pero no puedo practicarlo [...]". (10, examen)
"Los temas de ética involucran la igualdad y los principios [...]". (10, Docente)	"soy del tipo de persona que me cuentan las cosas [...] desde pequeña soy así y no me gusta andar contando lo que me dicen". (11, Examen)	

Tabla 4
Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada (Participante 3). (Datos recabados por el autor).

Respuestas más importantes del participante tres		
"es mucha la presión que tienes que estudiar que no lo veo (los exámenes) como una ayuda sino como una presión [...] el examen me ayuda en la escuela pero en mi persona no". (1, Examen)	"Los maestros se preocupan más porque hagamos tareas que por lo que aprendemos [...] así no sabemos qué objetivos tenemos". (1, Docente)	"En la escuela no practicamos ninguna expresión artística [...] a veces se necesita hacer algo que a ti te gusta para relajarte un poquito". (2, Examen)
"Me gusta el deporte pero para el estudio y los exámenes es una pérdida de tiempo". (3, Examen)	"Al maestro sólo le interesa lo que hagamos en clases [...]". (3, Maestro)	"[...] no puedo presentar un examen con otra herramienta más que el lápiz y papel". (4, Examen)
"Con los maestros a veces nos ponen a ver programas o a hacer investigaciones por las tareas [...]". (4, Maestro)	"Algunas cosas que enseñan los maestros si ayudan a resolver problemas fuera de la escuela [...]". (5, Docente)	"hay temas de noticias que a veces vienen en los exámenes". (6, Examen)
"En clases discutimos temas y defendiendo mi opinión [...] cada persona tiene su punto de vista y hay que respetarlo". (6, Docente)	"Hay temas que el maestro no da y lo investigo por el temario y eso es lo que viene en el examen". (7, Examen)	"Los temas los dan los maestros y de eso nos ponen tareas". (7, Docente)
"[...] los exámenes tienen que ser individual". (8, Examen)	"Algunos (compañeros) tienen diferentes ideas y formas de trabajar y se ayudan y comparten ideas". (8, Docente)	"En ética y valores vemos temas que nos sirven [...]". (9, Docente)
"A veces hay materias que se refieren a ese tipo de situaciones (respeto a la diversidad)". (10, Examen)	"Los trabajos o ejemplos que los maestros ponen nos ayudan a reflexionar acerca del respeto a los demás". (10, Docente)	"Yo hago las tareas que los maestros me piden [...]". (11, Docente)

Tabla 5
Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada (Participante 4). (Datos recabados por el autor).

Respuestas más importantes del participante cuatro		
"Algunos exámenes me ayudan pero no siempre [...] porque no tienen nada que ver con lo que quiero [...] solo a tener un mejor conocimiento de algo". (1, Examen)	"A veces los maestros nos ayudan pero depende de su estado de ánimo [...] aunque los objetivos son míos no de ellos". (1, Docente)	"Tal vez practicar una expresión artística si me ayudaría a tener mejor promedios porque me ayudaría a tener una mente más positiva y relajada". (2, Examen)
"La actitud de los maestros siempre va a ser igual hagas lo que hagas [...]". (2, Docente)	"No tenemos educación física por tanto en ese los exámenes no me pueden ayudar [...]". (3, Examen)	"Los exámenes solo preguntan como se usan algunas cosas [...]". (4, Examen)
"[...] si es de tipo académico si, si son personal no (me ayudan los exámenes)". (5, Examen)	"Me interesa la naturaleza [...] el maestro de biología y de matemáticas si me ayudan a resolver problemas cotidianos". (5, Docente)	"Me interesan los temas de noticias pero no estoy enterada (risas)". (6, Examen)
"[...] yo les digo, tu tienes tus ideas y yo tengo las mías". (6, Docente)	"Vienen cosas de las que yo no tengo ni idea (en los exámenes) [...] y no puedo salirme del examen para investigar (risas)". (7, Examen)	"Si leo e investigo por mi cuenta si aprendo".
"a veces uno con un problemita se complica la vida [...]".	"[...] en biología por la naturaleza y en ética a respetar a las personas". (9, Docente)	"(logran los exámenes que aprendas a respetar a los demás) No". (10, Examen)
"Solo la (materia) de ética". (10, Docente)	"Algunas veces no siempre (logra que las personas se apoyen en ella para crecer)". (11, Docente)	

Tabla 6

Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada (Participante 5) (Datos recabados por el autor).

Respuestas más importantes del participante cinco		
"(con los exámenes departamentales) [...] Obtengo mejores promedios y me acerco a lograr terminar mi prepa (sic)". (1, Examen)	"A veces los maestros nos ponen actividades que si vienen en los exámenes [...]". (1, Docente)	"No encuentro relación (entre el éxito en los exámenes y la práctica o gusto por las artes)". (2, Examen)
"[...] los maestros ponen trabajos de expresión artística y ahí pueden dar calificaciones de exámenes". (2, Docente)	"[...] Cuando a veces tenemos que repasar para el examen en la tarde y nos vamos a jugar ahí si nos afecta". (3, Examen)	"[...] hay tiempo para jugar (divertirse) y tiempo para echarle ganas a la escuela". (3, Docente)
"En un examen no podemos usar una computadora o un proyector [...]". (4, Examen)	"Hay materias [...] donde hacemos trabajos y nos piden analizar lo que vemos en los medios [...]". (4, Docente)	"creo que si (usa lo que aprende en la escuela para la vida cotidiana, queda pensando pero no logra expresarse)". (5, Examen)
"Las matemáticas ayudan a pensar [...]". (5, Docente)	"Cada quien tiene su conocimiento de acuerdo a lo que ha aprendido, si yo sé que lo que digo es verdad puedo aclararlo". (6, Docente)	"No, me tienen que enseñar (para presentar un examen)". (7, Examen)
"(investigo) porque quiero aprender y no solo porque el maestro lo dijo". (7, Docente)	"(los exámenes) son evaluaciones de lo que aprendiste en el parcial [...] si nos juntamos en equipo de nada serviría la evaluación". (8, Examen)	"Para tareas es necesario muchas veces trabajar en equipo". (8, Docente)
"(hay exámenes) que traen esos temas (sobre el respeto y comportamiento en la sociedad)". (9, Examen)	"Algunos temas que tenemos ahí se ve (cuestiones cívicas y éticas)". (9, Docente)	" [...] ellos sabrán porque son así [...] yo digo que heredaron algo de sus padres o del lugar donde Vivian". (10, Examen)
"yo respeto su forma de ser".	"Si me dicen que haga algo lo debo hacer como debe de ser". (11, Examen, Docente)	

Tabla 7

Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada (Participante 6) (Datos recabados por el autor).

Respuestas más importantes del participante seis		
" [...] si me queda duda del tema lo aclaro (en los exámenes)". (1, Examen)	"A veces las tareas no tanto (ayudan a conseguir tus objetivos) sino la atención que le ponga uno". (1, Docente)	"Ahí si porque te ponen participación (por practicar algún deporte o actividad de esparcimiento)". (3, Docente)
"En los exámenes solo es poner la opción que consideres correcta (no hay forma de expresarse)". (4, Examen)	"No lo uso (lo que aprende en los exámenes para resolver problemas de la vida cotidiana)". (5, Examen)	"Tampoco (Lo que los maestros le enseñan)". (5, Docente)
"(Solo me interesan los temas de interés general por curiosidad". (6, Examen)	" (cuando en clases se discuten temas con opiniones diferentes) yo mejor me quedo callada o me quito de ahí". (6, Docente)	"(si aprendo por mi misma) [...] cuando vas escribiendo y vas entendiendo cuando redactas y lees". (7, Docente)
"(Gusto por trabajar en equipo) No mucho". (8, Examen)	"(Trabajo en equipo) porque el maestro lo pide y lo tengo que hacer". (8, Docente)	"en actividades de la materia de ética". (9, Docente)
"(¿los exámenes promueven un respeto a la vida, condición o preferencias?) NO". (10, Examen)	"Con los maestros si por hacemos grupos sin importar como es la persona". (10, Docente)	"Muy poco (que sea fuente de apoyo para sus compañeros o familiares)". (11, Docente)

Tabla 8
*Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada
 (Participante 7) (Datos recabados por el autor).*

Respuestas más importantes del participante siete		
"Casi no me ayudan a mis objetivos [...] pongo más interés a lo que me enseñan los maestros". (1, Examen)	"Me ayudan más porque me expreso más". (1, Docente)	" (Los exámenes fueran más exitosos si practicara algún arte) [...] porque relajaría más mi cerebro [...]". (2, Examen)
"(Practicar estilos de vida saludable como el futbol) [...] sirve para desahogarme". (3, Examen)	"No mucho (me beneficia) pero sí". (3, Docente)	"(¿los exámenes permiten expresarte y comunicarte de distintas maneras y con diferentes herramientas?) No". (4, Examen)
" (Con los maestros si) para resolver problemas". (4, Docente)	"No me ayudan (los exámenes a resolver problemas de su vida cotidiana)". (5, Examen)	"Si lo uso porque a eso le hecho más ganas (lo que el docente le ofrece en el aula)". (5, Docente)
"Con mis compañeros me ha tocado platicar de las cosas que suceden e intercambiamos ideas [...] pero no en horas de examen". (6, Examen)	"[...] acepto cuando eso y equivocada, debo reconocer mis errores". (6, Docente)	"(en los exámenes) trato de relacionar ideas o conocimientos que traigo [...] con otros". "los exámenes es llenar pero a veces uno no sabe que está llenando". (7, Examen)
"(las actividades de los maestros no logran que aprenda sin que sea enseñada). (7, Docente)	"Creo que no (promueven los exámenes el trabajo en equipo)". (8, Examen)	"Los maestros asignan equipos ¿y qué le vamos a hacer? (risas)". (8, Docente)
"En veces si (sic) por las clases de los maestros [...] (ayudan a crear una conciencia cívica y ética)". (9, Docente)	"La tareas de los maestros si (fortalecer el respeto a la diversidad)". (10, Docente)	"(Gracias a lo que aprendo de los maestros) Puedo ayudar a mi familia en cosas que ellos no saben". (11, Docente)

Tabla 9
*Concentrado de las aportaciones de alumnos en la entrevista semiestructurada
 (Participante 8) (Datos recabados por el autor).*

Respuestas más importantes del participante ocho		
"Me ayudan a terminar mi prepa (sic) (los exámenes departamentales)". (1, Examen)	"(las actividades de los maestros me ayudan porque) se aclaran respecto al tema dudas que surjan". (1, Docente)	"(las expresiones artísticas) Ayudan a llevar más relajadas las clases". (2, Examen)
"(pero) [...] no me ayudaría a mejorar con mis maestros". (2, Docente)	"Los exámenes no tiene nada que ver en mi forma de vida". (3, Examen)	"Si, porque puedo salir afectada (al practicar algún deporte)". (3, Docente)
"Los exámenes te ayudan a aclarar dudas y expresarte (pero solo) al terminar de presentarlos". (4, Examen)	"(los maestros) piden tareas y exposiciones (ahí hay la posibilidad de expresarse). (4, Docente)	"En los exámenes vienen planteados problemas de la vida diaria". (5, Examen)
"Cuando discutimos temas en clase a veces reacciono molesta (con los que no están de acuerdo) pero respeto su opinión". (6, Docente)	"(los exámenes fomentan el autoaprendizaje) porque investigo después de la aplicación" (para corroborar respuestas)". (7, Examen)	"Si (logran las actividades del docente un autoaprendizaje)". (7, Docente)
"(Los exámenes fomentan el trabajo en equipo) No". (8, Examen)	"Las de los maestros si (sus actividades)". (8, Docente)	"Si, por las preguntas que vienen en el examen (fomento de los exámenes en el respeto a la diversidad)". (10, Examen)
"También las actividades de los maestros". (10, Docente)	"Las dudas que aclaro por los exámenes me sirven para ofrecer conocimientos correctos como promotora del CONAFE". (11, Examen)	"Algunas actividades de los maestros las pongo en práctica". (11, Docente)

Las ocho tablas anteriores contienen las expresiones literales de los participantes respecto a las competencias genéricas de la RIEMS. Es buen momento para mencionar que a pesar de intentar llevar la entrevista a contextos más amplios, los estudiantes en la mayoría de sus comentarios, redujeron sus opiniones al terreno escolar.

4.1.2 Datos obtenidos a través de las rejillas de observación

Lo que continua es ofrecer la información obtenida a través de las rejillas de observación; por ser diversos códigos, fechas y horas de observación, se ha decidido hacer una rejilla por cada participante y condensar ahí las manifestaciones más importantes, durante todo el proceso de observación.

Al contar con la síntesis de los datos de cada participante obtenidos en la entrevista y la rejilla de observación también por cada participante, contribuirá a entender con mayor amplitud las conductas de los participantes, asociadas a los momentos en que están presentando exámenes o en distintos momentos al interior del colegio.

La intención central de presentar estos dos bloques de información por cada estudiante participante, es, como se ha dicho, ofrecer elementos que permitan entender el fenómeno investigado y comparar expresiones con actitudes, relacionándolo o intentando encontrar tales relaciones con dos actividades principales: la presentación de exámenes departamentales y las actividades docentes. Se considera que teniendo esto en mente de manera paralela al papel que juegan para conseguir los objetivos de las competencias genéricas de la RIEMS, resultará de mayor provecho entender y analizar el impacto de cada actividad en los objetivos mencionados.

A continuación se presenta las rejillas de observación con los datos obtenidos.

Tabla 10

Rejilla de observación del participante I. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador:		Limbert Villanueva Luna		Fecha:		14-04-2011 al 30-05-2011
Lugar:	Centro escolar	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13:No cuida ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hace Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Actividades Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
Participante	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
I	14-04-2011 (6:55 am)	G,L: 1	14-04-2011 (9:40 am)	A: 10, 16	10-05-2011 (8.05 am)	M: 1, 9,11, 16, 19
	10-05-2011 (12:37 am)	A,F: 3,7,20	10-05-2011 (14:10 am)	D: 4,7,18	30-05-2011 (8:00 y 10:35 am)	C: 1,4 y B:12
OTRAS ANOTACIONES						
El estudiante mantiene una actitud aceptable en las distintas áreas de la escuela y durante diversas actividades, mantiene un perfil bajo, pero generalmente responde a las convocatorias para participar en actividades deportivas, culturales y en general extraescolares. Sus relaciones más desarrolladas se limitan a 3 compañeros aunque no existe impedimento alguno para comunicarse con los demás.						
De acuerdo a la opinión de sus docentes, es un alumno responsable, serio pero participativo.						
Al presentar exámenes, sus compañeros se apoyan en el, obvio es decirlo, de manera disimulada.						

Tabla 11

Rejilla de observación del participante II. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador:		Limbert Villanueva Luna		Fecha:		14-04-2011 al 30-05-2011
Lugar:	Centro escolar	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12:Cuida amb.	13: No cuida ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hce Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañero	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Act. Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/ hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
II	14-04-2011 (7:03 am)	G,L: 1	4-05-2011 (2:45 am)	H: 12, 16	11-05-2011 (8:10 am)	M: 1, 9, 10, 11, 16, 20
	30-05-2011 (12:37 am)	C: 1, 4, 7, 16				
OTRAS ANOTACIONES						
La participante es de origen extranjero, la presión recibida especialmente de su padre le hace ser mucho más seria en las cuestiones académicas, no le es permitido ir por las tardes al centro educativo y durante el horario mantiene una relación de comunicación y amistad especialmente con una sola compañera. Sin embargo participa y le es permitido participar en concursos de conocimiento representando a la escuela. Suele conducirse con propiedad, es respetuosa y franca ante lo que le incomoda. Su conducta al presentar exámenes es de concentración, ignorando otros aspectos no propios de la aplicación del examen. Cabe señalar, su padre no es su padre biológico.						

Tabla 12

Rejilla de observación del participante III. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador: <u>Limbert Villanueva Luna</u>			Fecha: <u>12-04-2011 al 30-05-2011</u>			
Lugar: <u>Centro escolar</u>		Hora Inicio		Varios momentos		Varios Momentos
Particip.		Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR			
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13:No cuida Ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hce Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I:Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Act. Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/ hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
III	12/04/2011 (10:30 am).	B,F: 1,3,7,12,16	12/05/2011 (7:50am)	A,M: 1,9,10,19	30-05-2011 (8:10 am)	C,E,D: 1,4,16
OTRAS ANOTACIONES						
La participante es de actitudes conservadoras, es dedicada, respetuosa, atenta, colaborativa y responsable. Diariamente se traslada 16 km para llegar a la escuela. En los exámenes generalmente no cae en actitudes deshonestas y sus compañeros saben respetar su posición al no pedirle algún tipo de ayuda no permitida. Sus promedios están por encima de la media. Su participación deportiva es muy limitada, pero es abierta a participaciones de conocimiento, el manejo de las computadoras es básico; la basura que genera la deposita en el lugar adecuado.						

Tabla 13

Rejilla de observación del participante IV. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador:		Limbert Villanueva Luna		Fecha:		12-04-2011 al 30-05-2011
Lugar:	Centro escolar	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12:Cuida amb.	13:No cuida Ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hce Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Act. Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
IV	12-04-2011 (20:00)	E,J: 3,4,6,7,16	13-05-2011 (7:40 am)	M,A: 1,9,10,16	26-05-2011 (11:40 am)	I: 1,4,5,6,16
	30-05-2011 (8:07 am)	C,E,D: 1,4,7,16				
OTRAS ANOTACIONES						
Se desplaza diariamente 24 km en motocicleta para llegar a la escuela. Tiene la facilidad de contar con una lap top, lo que le vale tener mayor manejo de las computadoras. Participa en actividades deportivas, académicas y culturales por iniciativa propia, Mantiene un carácter fuerte pero de mucho respeto hacia los docentes y sus compañeros. Durante los exámenes mantiene cierta auto preocupación. Es segundo mejor promedio grupal. Le gusta trabajar en equipo aunque sus relaciones personales (amistosas) suelen no ser de arraigo con alguien en específico. Académicamente es responsable y de iniciativa.						

Tabla 14

Rejilla de observación del participante V. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador:		Limbert Villanueva Luna		Fecha:		07-04-2011 al 30-05-2011
Lugar:	Centro escolar	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2: Tolerante	3: comunicativo	4: Participativo	5: Usa TIC
SDC	II	6: Inicativo	7: Hace Grupo	8: Irrespetuoso	9: Apartado	10: Callado
VRL	III	11: No sociable	12: Cuida ambiente	13: No cuida ambiente	14: Intolerante	15: Apático
ADG	IV	16: Responsable	17: Irresponsable	18: Hce Deporte	19: Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A: Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H: Salida	I: Prácticas en cómputo	J: Actividades Extraescol.
ALC	VIII	K: Act. Sociales	L: Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
V	07-04-2011 (2:10 pm)	H: 1,0,10,11	16-05-2011 (8:00 am)	M,A: 1,9,10,19,20	26-05-2011 (11:50 am)	I: 1,9,10, 11,20
	30-05-2011 (8:00 am)	C,E: 1,4,16,19				
OTRAS ANOTACIONES						
El participante es el mejor promedio de su grupo. Siempre serio y hasta cierto punto apartado. Es iniciativo para el deporte pero en horarios no escolares. Durante los exámenes se mantiene en la resolución de su prueba. Mantiene una actitud de respeto hacia la comunidad escolar, es responsable, tolerante, pero poco sociable. Se expresa de manera correcta aunque no con tanta fluidez.						

Tabla 15

Rejilla de observación del participante VI. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador: <u>Limbert Villanueva Luna</u>			Fecha: <u>15-04-2011 al 30-05-2011</u>			
Lugar: <u>Centro escolar</u>	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos		
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13:No cuida ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hace Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Actividades Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
VI	15-04-2011 (15:00 am)	M: 1,7,13,17	17-05-2011(8:10 am)	M,A: 3,17	26-05-2011(10:30 am)	B,D: 4,6,7,18
	30-05-2011(8:05 am)	C,D,E: 1,4,7				
OTRAS ANOTACIONES						
La participante mantiene una actitud de respeto, no así con su responsabilidad en las labores académicas. En los exámenes busca el apoyo no permitido de sus compañeros. Presenta dificultades para expresarse y ante todo emite sonrisas nerviosas Sin embargo tiene iniciativa para el deporte y algunas actividades extra escolares. No manifiesta las habilidades básicas para el manejo de equipo informático. Gusta de trabajar en equipo pero su aportación no siempre es representativa.Su promedio es por debajo de la media.						

Tabla 16

Rejilla de observación del participante VII. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador:		Limbert Villanueva Luna		Fecha:		12-04-2011 al 30-05-2011
Lugar:	Centro escolar	Hora Inicio	Varios momentos	Hora Fin	Varios Momentos	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13:No cuida ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hace Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Actividades Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
VII	12-04-2011 (9:30 am)	N,F: 2,3,6,7,12	18-05-2011 (7:40 am)	M,A: 1,10,16	26-05-2011 (11:05 am)	I: 3,4,6,16,20
	30-05-2011 (8:00 am)	M,D,E: 4,7,10,16				
OTRAS ANOTACIONES						
Participante de origen extranjero, de perfil bajo pero amena, respetuosa y responsable. Tiene iniciativa para el deporte y en menor medida en actividades culturales. Es responsable en sus tareas y respetuosa con su entorno. Generalmente no visita la escuela por las tardes para cuestiones de investigación. En la comunidad permanece en un albergue que el gobierno auspicia, ya que pertenece a una comunidad a 22 km de la escuela pero ya en territorio de Guatemala.						

Tabla 17

Rejilla de observación del participante VIII. (Datos recabados por el autor).

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador: <u>Limbert Villanueva Luna</u>			Fecha: <u>15-04-2011 al 30-05-2011</u>			
Lugar:	<u>Centro escolar</u>	Hora Inicio	<u>Varios momentos</u>	Hora Fin	<u>Varios Momentos</u>	
Particip.	Num.	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
GCG	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
SDC	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
VRL	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13:No cuida ambiente	14:Intolerante	15:Apático
ADG	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hace Deporte	19:Inactivo	20: No usa TIC
EGH	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
ESC	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios deportivos	E: Espacios culturales
AMP	VII	F: Plática con compañeros	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en cómputo	J:Act. Extraescol.
ALC	VIII	K:Actividades Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Exámenes	N: Otros	
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha/ hora	CODIGO	Fecha/hora	CODIGO	Fecha/Hora	CODIGO
VIII	15-04-2011(12:05pm)	I: 1, 4, 5, 6, 16	19-05-2011 (7:45 am)	A,M: 1, 9, 10, 11,16	25-05-2011(6:50 am)	G, L: 1, 3, 6,
	30-05-2011(7:50am)	C,D,E: 1,6,7,16				
OTRAS ANOTACIONES						
Forma parte de la escolta escolar como comandante, mantiene la iniciativa para actividades académicas, culturales y deportivas Es jefa del grupo escolar y suele expresarse de manera correcta.						
Mantiene una actitud de respeto y responsabilidad en sus deberes escolares. Gusta de trabajar en equipo y apoyar en todas las actividades escolares o extra escolares. Mantiene un promedio por encima de la media y en gran parte es resultado de su esfuerzo constante. En exámenes a incurrido en actitudes no permitidas, al ayudar a sus compañeros aunque no pretenda malas intenciones.						

Los formatos anteriores contemplan datos obtenidos directamente de la observación del investigador, en el apartado de observaciones se incluyen manifestaciones que el mismo autor consideró oportuno incluir y que son fruto del acercamiento con los participantes, del conocimiento del contexto y de la percepción constante del desenvolvimiento del participante en su entorno. Es también oportuno comentar que es precisamente en el apartado de observaciones donde se exponen los datos obtenidos a través de las “unidades de análisis” recomendadas por Hernández et al (2006).

4.1.3 Datos obtenidos de docente y administrativo a través de la encuesta

La siguiente tabla contiene las opiniones de los docentes y del personal administrativo, obteniendo información desde dos perspectivas diferentes. Se consideró la participación de dos docentes solamente por tres razones básicas, en primera instancia porque a la fecha en que se desarrollo la investigación solamente dos docentes habían completado el diplomado de PROFORDEMS. La segunda razón es que son docentes del centro en el que se desarrolló la investigación y era conveniente que sean los docentes que se desenvuelven en el contexto quienes participaran. La tercera y no menos importante es que no fue factible la participación de docentes de otros centros por el factor tiempo y distancia.

La inclusión de sólo un personal administrativo en la investigación, también obedece a cuestiones específicas. Una de ellas es que el personal administrativo del centro (dos), se dedica a cuestiones netamente administrativas y no se involucra en situaciones académicas o evaluativas; y al no ser agentes directamente relacionados con el fenómeno, se ha preferido orientar los esfuerzos hacia los protagonistas. En contraparte se ha buscado la posición de la Dirección General del COBACH, invitando a participar a un administrativo del departamento de evaluación.

Tabla 18

*Concentrado de las aportaciones de docentes y administrativo en cuestionario (1).
(Datos recabados por el autor).*

Temática	Docente	administrativo
Planes orientados a competencias	Si, no	si
Aplicación de competencias en los planes	No	si
Los exámenes sumativos en el desarrollo de competencias	Permiten el desarrollo parcial de las competencias, específicamente el saber-saber, pero deja de lado otras muy importantes porque en este tipo de exámenes "[...] no hay un espacio en donde se pueda expresar las habilidades y destrezas que el alumno ha asimilado".	"si, Estos instrumentos están diseñados para ayudar en el desarrollo de competencias".
Consideración de tipo de evaluación que favorecen las competencias	Todas las evaluaciones favorecen las competencias, las de diagnóstico, formativas y sumativas, aunque las más apegadas a las competencias son las que el docente pudiera aplicar "[...] pues están enfocadas a un grupo en específico mientras las departamentales son para una masividad". Además que "[...] el docente está en contacto directo con el alumno".	"Ambas se complementan" (Las evaluaciones departamentales so la de los docentes). "Se deben aplicar todas" (exámenes de diagnóstico, formativas y sumativas).
Obstáculos de un alumno para desarrollar competencias	Hay diferentes obstáculos, algunos de ellos es que "[...] el alumno no sabe investigar, analizar [...] leer, [...] está acostumbrado a que todo se lo de su maestro". Aparte, el factor "[...] tiempo" por estar sujetos a un "[...] calendario en el que hay que cubrir un temario [...] sin importar los medios y la calidad del aprendizaje".	"No existen obstáculos"
Factores cognitivos fortalecidos por el método actual de evaluación	Básicamente la habilidad de "[...] memorización [...]". Esto conlleva a que ellos desarrollen un sistema de señales corporales para copiarse.	"La inteligencia, la capacidad de aprender idiomas, la memoria, la atención, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje".
Que hacer a manera personal para que los alumnos desarrollen competencias	Estar preparados para tener la capacidad de enfocar las estrategias de enseñanza en "[...] estrategia (s) de enseñanza significativo [...]".	"Como docente, cumplir íntegramente con las competencias del perfil docente del nivel medio superior".
Competencias desarrolladas por el método de evaluación actual	No hay competencias desarrollada, solamente una capacidad de "memorización", en donde el que "[...] más memoriza, mejor calificación [...]" obtiene, aunque mejorar la calificación puede deberse a la habilidad de copiar un examen.	"Los exámenes coadyuvan al docente y al alumno en el logro de todas las competencias del Marco Curricular Común".
Comentario adicional	No es del todo "[...] errónea la evaluación por reactivos [...]", aunque el COBACH no está completamente enfocado a competencias, ya que el maestro "[...] debe dejar de ser tradicionalista [...]" pero no cuenta con la libertad de evaluar las competencias con un margen de sólo el 40% [...]. En todo caso los reactivos "[...] dejan muy poco margen y lo razonamiento (sic) de los estudiantes, reduciendo todo esfuerzo a la simple memorización y mecanización".	(Sin comentarios adicionales).

Esta tabla permite percibir las líneas de opinión desde dos perspectivas distintas, se ha dicho, docentes y administrativos vinculados al área académica, específicamente, al departamento de evaluación.

4.1.4 Datos estadísticos históricos obtenidos de archivos escolares

A continuación se presentan las tablas que contienen los datos de las calificaciones de los ciclos escolares del 2006-B al 2011-A sobre tres indicadores específicos: Porcentaje de aprobación, Reprobación y deserción.

La inmediata corresponde a los índices de aprobación.

Tabla 19

Índice de Aprobación del período 2006-B al 2011-A.

	1er Año			2o. Año			3er. Año			Promedios por semestre	promedio por ciclo
	1er. Sem.	2o. Sem.		3er. Sem.	4o. Sem.		5o. Sem.	6o. Sem.			
2006-B	58.1		61.0	81.06		88.24	82.42		86.2	73.86	78.51
2007-A		63.92	1		95.42				90.11	7	
2007-B	71.67		72.1	72.57		80.54	96.43		97.1	80.22	83.28
2008-A		72.64	6		88.5				97.86	5	
2008-B	66.94		66.2	98.96		88.55	100		92.7	88.63	82.51
2009-A		65.55	5		78.13				85.47	4	
2009-B	43.42		44.7	42		48.75	67.71		65.8	51.04	53.08
2010-A		45.97	0		55.5					63.89	
2010-B	71.28		76.8	68.25		78.52	74.52		78.8	71.35	78.05
2011-A		82.33	1		88.79				83.11	2	

En estos datos sólo se incluyen las calificaciones obtenidas a través de los exámenes parciales (son tres) y el examen de recuperación, a estas calificaciones se le consideran ordinarias; se ha mencionado que a los exámenes de recuperación tienen derecho los alumnos que reprobaron solo uno de los tres parciales, esto es para cada materia. Las evaluaciones posteriores a los parciales y al examen de recuperación, son extraordinarios, título de suficiencia y especial; pero los datos de estas evaluaciones no son contempladas ya que no corresponden al período ordinario.

La tabla que sigue corresponde a datos de los índices de reprobación.

Tabla 20
Índice de Reprobación del período 2006-B al 2011-A.

	1er Año			2o. Año			3er. Año			Promedios por semes tre	promedio por ciclo
	1er. Sem	2o. Sem		3er. Sem	4o. Sem		5o. Sem	6o. Sem			
2006-B	41.9		38.9	22.73		14.82	41.0		32.06	35.22	28.62
2007-A		36.08	9		6.9			23.09		22.02	
2007-B	28.33		27.8	27.43		21.46	12.5		13.75	22.75	21.02
2008-A		27.36	5		15.48			15		19.28	
2008-B	33.06		33.7	8.33		15.11	0		9.34	13.80	19.40
2009-A		34.45	6		21.88			18.68		25.00	
2009-B	56.58		55.3	58		51.25	43.0		44.75	52.55	50.43
2010-A		54.03	1		44.5			46.43		48.32	
2010-B	28.72		23.2	31.75		22.26	29.1		23.01	29.86	22.82
2011-A		17.67	0		12.77			16.89		15.78	

Igual que en la tabla anterior, solo se considera a los alumnos reprobados en la etapa ordinaria, dejando fuera los datos resultado de los exámenes de la etapa extraordinaria, etapa de título de suficiencia y la etapa de exámenes especiales.

La tabla que continua se refiere a los índices de deserción registrados en el Sistema Administrativo de Control Escolar (SACE).

Tabla 17
Índice de Deserción del período 2006-B al 2011-A.

	1er Año			2o. Año			3er. Año			Promedios por semestre	promedio por ciclo
	1er. Sem	2o. Sem		3er. Sem	4o. Sem		5o. Sem	6o. Sem			
2006-B	0		3.55	0		2.25	0		0	0.00	1.93
2007-A		7.1			4.5			0		3.87	
2007-B	27.3		23.05	0		3.55	4.8		2.4	10.70	9.67
2008-A		18.8			7.1			0		8.63	
2008-B	5.4		8.40	7.7		8	0		0	4.37	5.47
2009-A		11.4			8.3			0		6.57	
2009-B	10.7		22.35	9.7		10	0		0	6.80	10.78
2010-A		34			10.3			0		14.77	
2010-B	16.7		12.20	20.6		12.15	0		1.9	12.43	8.75
2011-A		7.7			3.7			3.8		5.07	

Los datos incluyen las bajas causadas por periodos completos.

Es de la manera anterior como se presentan los datos que servirán para hacer el análisis pormenorizado que redundará en los resultados de la presente investigación. Es oportuno mencionar que la etapa de recolección de datos coincidió con un período vacacional de Semana Santa, y con un período de aplicación de exámenes departamentales en el centro educativo. El período de aplicación de exámenes se extiende por dos semanas, en donde diariamente se aplica un examen hasta cubrir todas las materias en horario de 7:30 a 9:30 Horas.

4.2 Análisis de Resultados

Luego de haber presentado los datos obtenidos, es necesario proceder al análisis correspondiente. En este apartado se analizan los datos de acuerdo a los objetivos que se plantearon, es decir, el papel de los exámenes sumativos departamentales en los objetivos de la RIEMS y el papel de las actividades docentes en los mismos objetivos de la RIEMS. Se hace desde tres perspectivas diferentes, de las fuentes de los datos, que han sido los estudiantes, los docentes y administrativos y los datos estadísticos, y es en ese orden que se analizan.

4.2.1 Análisis de datos obtenidos de estudiantes.

Uno de los fines de las competencias genéricas de la RIEMS, es que éstas puedan ser desarrolladas en los estudiantes; la principal apuesta es que los planes de estudios o secuencias didácticas, proyectadas a través del docente como facilitador, generen las condiciones apropiadas para que las competencias sean reflejadas por los estudiantes al final del proceso de la enseñanza media superior.

Lo anterior reviste de importancia a la información que las actitudes y los comentarios de los alumnos pueden ofrecer para entender el fenómeno. La

información recabada de los alumnos es analizada desde las categorías que agrupan a las once competencias genéricas, en total son cinco categorías.

a) Categoría: Se autodetermina y cuida de sí (Exámenes departamentales)

Esta categoría incluye tres competencias genéricas que abarcan el autoconocimiento, la apreciación del arte y la práctica de estilos de vida saludable. Se puede apreciar en las expresiones de los alumnos, que no encuentran una relación considerable entre los exámenes departamentales y las competencias genéricas, más bien lo toman como cuestiones independientes. Por ejemplo, cuando se preguntó sobre la práctica de algún deporte, hubo quien comentó que “[...] el deporte para el estudio y los exámenes es una pérdida de tiempo”. Otros se manifestaron por encontrar en las prácticas deportivas un desahogo pero en cuanto no haya exámenes. Es oportuno mencionar que en las preguntas de la entrevista se incluyó el aspecto deportivo por ser la práctica saludable la conducta que resulta más observable dentro del área escolar.

En cuanto a la apreciación del arte solo existieron aspiraciones o suposiciones ya que en el currículo escolar no existen materias u actividades extraescolares válidas para las notas aprobatorias o reprobatorias. Expresiones como que las actividades artísticas y de apreciación “ayudarían a llevar más relajadas las clases”, demuestran que para cuestiones de relajación serían apropiadas y en ella hubo coincidencias. Sin embargo también hay quien opina que “No dependen los resultados de exámenes de practicar una expresión artística”, o que simplemente no le encuentran alguna relación. Lo anterior no relaciona los exámenes departamentales con la competencia genérica número dos, por dos razones básicas, no existen materias ni exámenes que promuevan las prácticas artísticas y como consecuencia la segunda razón, para la relajación que pudiera provocar, no lo hace en estos momentos.

En la competencia uno es donde existen mayores relaciones dentro de la categoría que se está analizando, los exámenes ayudan a los estudiantes a conseguir al menos el objetivo de concluir su bachillerato, es por ello que pueden decir que “[...] de ahí depende como voy a superarme en otras cosas”, o “Me ayudan terminar mi prepa (sic)”. Las respuestas a la pregunta que estaba orientada hacia este punto, los alumnos lo remitieron generalmente al aspecto académico dejando fuera otros aspectos personales, profesionales y familiares. Llama la atención la respuesta del participante tres, piensa que los exámenes provocan tanta presión que no lo identifica como una actividad que ofrezca ayuda, y termina diciendo que “[...] el examen me ayuda en la escuela pero en mi persona no”. Entonces, a pesar de existir relaciones, no parecen ser suficientemente fuerte como para considerar que los exámenes departamentales provoquen el desarrollo de la competencia genérica uno.

b) Categoría: Se autodetermina y cuida de sí (Actividades docentes)

En términos generales, los alumnos consideran que las actividades, tareas, proyectos o exámenes que los docentes les piden, tampoco tienen una aportación considerable al desarrollo de las primeras tres competencias genéricas. Si bien es a través de los temas expuestos por los docentes que tienen la oportunidad de preguntar lo que no saben, de nueva cuenta todos sus comentarios los relacionan al aspecto escolar y no lo llevan a otros contextos, para identificar sus conocimientos o la ausencia de estos. Tampoco contribuyen las actividades solicitadas por los docentes a la definición de sus proyectos personales, a la apreciación del arte o a practicar estilos de vida saludable.

Se identifica que en tiempos interclases o extraescolares, los docentes suelen involucrarse con los estudiantes, generalmente en prácticas deportivas. Se logran

establecer puentes de comunicación y confianza entre docentes y estudiantes para aclarar temas escolares, platicar asuntos personales o de grupo.

c) Se expresa y comunica (exámenes departamentales)

Esta categoría contempla el desarrollo de tres competencias que abordan el manejo que los estudiantes le dan a la información mediante distintos medios y contextos, la proposición de alternativas de solución metodológicas, y la posición que adoptan ante temas generales y ante las opiniones de los demás.

En esta categoría los exámenes departamentales ofrecen débiles argumentos como elementos para desarrollar las competencias, los estudiantes no sólo no lo perciben como una herramienta que les permite alcanzar las competencias, sino incluso como un claro obstáculo. En la competencia cuatro no encuentran mayor comunicación y herramienta que lápiz y papel, y creen que los exámenes sólo dan oportunidad para preguntar “[...] cómo se usan algunas cosas [...]”, pero no necesariamente de demostrar de manera práctica sus conocimientos. Incluso creen que los medios de comunicación y expresión pueden “[...] afectar en lo escolar”.

En la Competencia cinco no hay argumentos que aclaren cómo los exámenes sumativos contribuyen a su desarrollo en los estudiantes, como en competencias genéricas anteriores los exámenes sumativos parecen ir en contra de los objetivos, porque en ellos los estudiantes no proponen soluciones sino las eligen, no las construyen sino las indican. Los exámenes sumativos tampoco procuran en los alumnos habilidades para resolver problemas contextuales más allá de los propios exámenes, así lo confirma la expresión de un participante quien no cree que “[...] un examen (me) ayude a resolver problemas”; pero más grave es la afirmación de quien dice que “La vida cotidiana a veces es un obstáculo para los exámenes y eso no te deja hacer muchas soluciones”.

Y si en las competencias genéricas cuatro y cinco los alumnos no sienten una injerencia directa de los exámenes departamentales en el desarrollo de las mismas, en la competencia seis, la distancia se hace mayor debido a que los exámenes se resuelven de manera personal y aislada, no fomentan el trabajo en equipo ni ofrecen los espacios para intercambiar puntos de vista, ante lo anterior tiene sentido la expresión de un participante ante la pregunta de si está enterado y le interesan los asuntos de relevancia nacional o internacional quien dice “Si entiendo lo que sucede en las noticias pero en un examen no puedo discutirlo”.

A manera general se percibe lo que Woolfolk (1999) plantea en el sentido de que en los exámenes sumativos muchas de las preguntas y expresiones nunca más vuelven a escucharse o responderse en su vida, lo cual lo hace hasta cierto punto innecesario.

d) Se expresa y comunica (Actividades docentes)

Con respecto al sentido que toman las actividades desarrolladas por los estudiantes y pautadas por el docente a fin de generar las competencias genéricas de la categoría dos, existe muchas más relaciones, es a través de dichas actividades que los estudiantes se acercan al manejo de herramientas informáticas y audiovisuales básicamente; es donde pueden proponer alternativas de solución o defender posturas y puntos de vista personales, respetando la opinión de los demás. Se realizan actividades con apertura al diálogo o para hacer uso de diversos medios de materialización, y los estudiantes manifiestan que lo realizado o aprendido por los docentes muchas veces suelen aplicarlo en su contexto social o familiar. En este mismo sentido los estudiantes consideran que en las actividades marcadas por los docentes “Hay cosas que aprendemos y podemos ponerlo en práctica en casa y así ayudamos a nuestras familias”.

e) Aprende de forma autónoma (Exámenes departamentales y actividades docentes)

Esta categoría solo contempla el desarrollo de una competencia, aquella que se refiere a generar la habilidad y la capacidad de aprender por iniciativa propia. Es de las más importantes pues hace referencia directa a la posibilidad de generar aprendizaje; es oportuno recordar que la RIEMS está orientada al aprendizaje más que a la enseñanza, de ahí la importancia de esta categoría y competencia.

Sin embargo los estudiantes siguen creyendo que los docentes son los que deben enseñar y en los exámenes sólo deben reflejar lo que han aprendido del docente y en ese sentido consideran que no pueden aprender sin que les enseñen aunque lo intentarían. Una expresión que resume lo anterior es la siguiente: “Si no tengo el conocimiento no puedo hacerlo (lo que le piden los maestros) [...] ellos deben enseñarme”.

No puede decirse que los exámenes departamentales permitan al estudiante aprender por cuenta propia, al estudiar o repasar preparándose para presentar un examen, el fin es aprobarlo y no necesariamente aprender. Lo anterior genera en el estudiante una conducta memorística que está dispuesta solamente para el examen inmediato posterior. Las tareas marcadas por los docentes se limitan a investigaciones en libros o a investigación de conceptos en páginas de internet.

Considerando lo anterior, no existen aportaciones o información que permita distinguir de que manera los exámenes contribuyen al desarrollo de la competencia siete, y, en el caso de las actividades docentes, la información es limitada y se remite, como se ha mencionado, a investigaciones bibliográficas aunque cumplir con las tareas siguen estando en las intenciones estudiantiles por encima de la intención real por aprender.

f) Trabaja en forma colaborativa (Exámenes departamentales y actividades docentes)

Esta categoría contempla una sola competencia genérica, la que busca en el estudiante su inclusión en equipos de trabajo de manera responsable y activa. Los exámenes departamentales no contribuyen a crear estas condiciones a favor de los estudiantes, pues consideran que “[...] un examen no puedo resolverlo en equipo”. Les agrada trabajar en equipo porque se sienten con la oportunidad de poder ayudar y ser ayudados, pero un participante dice que “[...] en un examen no puedo ayudarlos (a sus compañeros)”. De acuerdo al tipo de exámenes que se presentan en el sistema en estudio consistente en reactivos de opción múltiple, la solución en equipo es imposible, por lo menos reglamentariamente.

En contraparte, las actividades que los docentes aplican en sus aulas, suelen ser mediante equipos, las exposiciones, las investigaciones, los proyectos o las maquetas, son en equipo. Y es una actividad que resulta agradable y estimulante para los estudiantes, así lo refiere el comentario de una participante quien dice que “Es divertido trabajar en equipo y compartir ideas [...]”. En este sentido las actividades docentes contribuyen a desarrollar la competencia ocho. De nueva cuenta los chicos vuelven a remitir sus comentarios al aspecto escolar, pero considerando contribuciones anteriores, se puede afirmar que las mismas actividades que realizan por indicación docentes, pueden ser utilizadas en contextos mayores, como ejemplo, el contexto familiar.

g) Participa con responsabilidad en la sociedad (Exámenes departamentales y actividades docentes)

Esta categoría incluye tres competencias que procuran una participación cívica y ética de los estudiantes en su contexto, así como el respeto a las prácticas y

preferencias ajenas que conlleven a asumir y ejercer acciones responsables. Por si mismos los exámenes departamentales parecen no estar involucrados en la consecución de los objetivos de las competencias nueve, diez y once, de nuevo se han hecho opiniones que permiten deducir lo anterior, por ejemplo, una participante dijo que “El examen sólo pregunta cómo debe hacerse algo pero no lo explica [...]”. Los estudiantes no encuentran en los exámenes departamentales, los espacios para involucrarse en la vida de su comunidad ni contribuir al desarrollo tangible de éstas.

Dentro de las actividades docentes, específicamente las materias de Ética y valores y Biología, son las que contienen temas que orientan el comportamiento de los alumnos hacia las áreas consideradas en las competencias. Sin embargo los estudiantes mantienen una actitud de respeto y tolerancia pero no puede atribuirse a una actitud cultivada a través de los exámenes, si bien en éstos hay una oportunidad de ser respetuosos de los espacios de los demás, no siempre se mantiene ya que por la naturaleza de los exámenes los estudiantes suelen estar tentados a utilizar ayudas no permitidas (Woolfolk, 1999).

Las actividades de discusión, análisis y solución guiadas por los docentes, ofrecen un espacio adecuado para la interacción de ideas en un marco de respeto, pero estas actividades no son frecuentes, en todo caso el docente se ofrece como guía al actuar con ética, respeto y responsabilidad. Pero por el contexto social de la comunidad, la manera de conducirse entre estudiantes y alumnos muchas veces no es la más adecuada y generalmente es la actitud docente quien otorga las condiciones para que los estudiantes no actúen con responsabilidad; aunque habrá que decir, el ánimo docente en esta conducta es con intenciones de generar y mayor acercamiento. Entonces, más allá del respeto “tradicional”, las actividades docentes no parecen permear en los estudiantes para desarrollar las competencias nueve, diez y once.

4.2.2 *Análisis de datos obtenidos de docentes y personal administrativo*

Las preguntas realizadas a los docentes y administrativo, fueron directas aunque generales en cuanto al desarrollo de competencias, no se detalló en competencias en particular. Se consideraron preguntas acerca de los factores que los planes de clase fortalecen en los estudiantes.

Se ha dicho que en este análisis se confrontan dos posturas, una desde la visión de quien procura la aplicación y el desarrollo de las competencias de manera directa en los estudiantes, los docentes; la otra postura es de quien tiene en sus manos la coordinación, generación y logística de aplicación de los exámenes departamentales a nivel institucional.

a) Sobre la orientación y aplicación de competencias en las secuencias didácticas (Planes de clase)

Los docentes están parcialmente convencidos de que las secuencias didácticas estén orientadas a competencias, sin embargo en la parte administrativa no hay duda de que las secuencias están plenamente orientadas a competencias. Los docentes quienes están en la parte práctica, consideran que en las secuencias didácticas (planes de clase) no se aplican las competencias. Por su parte, la visión administrativa es que en las secuencias o a través de las secuencias didácticas sí se aplican las competencias.

b) Sobre los exámenes departamentales en el desarrollo de competencias

Los docentes consideran que el desarrollo de competencias genéricas a través de los exámenes sumativos departamentales se ejecuta de manera parcial, es decir, solamente una faceta de las competencias se desarrolla, la frase “[...] se evalúa por lo menos un aspecto de las competencias que es el saber-saber” demuestra la conciencia sobre la que están trabajando. La otra postura es docente es la que dice que en los

exámenes departamentales “[...]. Los reactivos que se elaboran no están orientados a competencias y no hay un espacio en donde se pueda expresar las habilidades y destrezas que el alumno ha asimilado”, se entiende que los exámenes departamentales no facilitan el desarrollo de competencias.

La parte administrativa considera que los instrumentos de evaluación “[...] están diseñados para ayudar en el desarrollo de competencias”. Son notables las diferencias de opinión y cabe mencionar que debido al sistema de generación de reactivos institucional, cada período intersemestral se convoca a los docentes a reuniones de academia en las que se revisan las secuencias didácticas, se adecúan al calendario institucional, se revisa la bibliografía necesaria y se solicita, también se distribuyen los porcentajes que contendrán las actividades contempladas para la lista de cotejo y, se generan reactivos que a la postre servirán como el banco de alimentación de los exámenes departamentales del semestre inmediato posterior.

Por lo que el docente cuando dice que los reactivos no están orientados a competencias, hace una crítica a su propio trabajo, aún más cuando han participado en las academias. Por otro lado, administrativamente decir que los instrumentos de evaluación contribuyen al desarrollo de competencias, reflejan una opinión idealista, puesto que el departamento de evaluación no genera los reactivos, como se ha dicho, sólo coordina, condensa y administra su ejecución. Ante esto, surgen dos inquietudes, una es que si los docentes son quienes generan los reactivos, no están aplicados los niveles taxonómicos requeridos, por otro lado, la parte administrativa requerirá involucrarse en la supervisión, análisis, corrección y acreditación de los mismos.

En lo que hay coincidencia es al considerar que todos los tipos de evaluación (de diagnóstico, formativas y sumativas) son favorables el desarrollo de competencias, pues “[...] se complementan” y “[...] se deben aplicar todas”, aunque

los docentes creen que las evaluaciones departamentales son muy generales y de acuerdo al sentido de competencia las evaluaciones deberían ser más personalizadas.

c) Sobre los obstáculos para el desarrollo de competencias en los exámenes departamentales

En este punto los docentes identifican varios obstáculos uno de ellos es que debido al contexto académico en el que se desenvuelven desde el nivel primaria “[...] el alumno no sabe investigar, analizar [...] leer, [...] está acostumbrado a que todo se lo de su maestro”. También consideran que el estar sujetos a un calendario escolar, que impone fechas de entrega y cumplimiento de temas, así como en los exámenes la sujeción a un horario determinado de presentación, pone en juego el factor “tiempo”, mención siguiente es “[...] sin importar los medios y la calidad del aprendizaje”.

La visión administrativa es que no existe obstáculo alguno para procurar el desarrollo de las competencias. De nueva cuenta se notan puntos de vista diferentes ante aspectos medulares en el sistema educativo del colegio. Que el docente considere que los tiempos condicionan los medios y la calidad del aprendizaje, demuestra una actitud de repartición de culpas o justificación; en contraparte, si se dice que no existen obstáculos, demuestra falta de autoanálisis por los procesos evaluativos y la no sumisión de responsabilidades.

d) Sobre los factores y competencias desarrolladas con los exámenes departamentales

La percepción tanto de docentes como administrativos en este apartado es de suma importancia, refleja las posturas sobre la que cada ente afronta el reto de la RIEMS y por supuesto, la convicción con la que se procuran los objetivos.

Para los docentes el único factor fortalecido con los exámenes departamentales, es la memorización, incluso afirman que “No hay competencias

desarrolladas, solamente una capacidad de “memorización” en donde el que [...] más memoriza, mejor calificación obtiene”. Para la parte administrativa “La inteligencia, la capacidad de aprender idiomas, la memoria, la atención, estilos de aprendizaje y estrategias de aprendizaje” son factores desarrollados a través de exámenes departamentales. La única coincidencia es en cuanto a la capacidad de memorización.

Los docentes creen que con los exámenes departamentales no necesariamente el que más memoriza es quien tiene las mejores calificaciones, a esto puede estar asociado la utilización de ayudas no permitidas (woolfolk, 1999), por decir, por el sistema de evaluación consistente en respuestas de opción múltiple “[...] conlleva a que ellos (los estudiantes) desarrollen un sistema de señales corporales para copiarse”. Un ejemplo de esto es cuando un alumno decide darle la opción de respuesta a un compañero, bastará con que se limpie la frente con un dedo, dos, tres o cuatro; esto, además de ser disimulado, es efectivo para el fin, que es copiar o pasar las respuestas y que contribuye a reflejar un promedio no real, pero que termina siendo válido para los procesos académicos, específicamente el de evaluación.

Ante la visión del propio docente, si bien las evaluaciones departamentales tienen factores favorables, permitir que el sistema de acreditación dependa en mayor medida de ellos, quita un gran margen al razonamiento “[...] reduciendo todo esfuerzo a la simple memorización y mecanización”.

4.2.3 Análisis de datos estadísticos históricos

En este apartado se analizan los datos presentados en las tablas 7,8 y 9. Los datos provienen del sistema informático de administración de control escolar y se refieren básicamente a los índices de aprobación, reprobación y deserción desde el ciclo 2006-B, al 2011-A, contemplando un total de cinco ciclos escolares completos.

Si bien se ha dicho que la presente investigación es de corte generalmente cualitativa, estos datos son los que aportan la fracción cuantitativa.

En la tabla siete que se refiere a los índices de aprobación, se presentan datos para cada nivel académico, es decir, semestres del uno al seis para cada período. Sin embargo a fin de hacer un análisis más puntual, se analizarán los datos de la columna “promedio por ciclo”, que es la última de la tabla. Estos datos demuestran que los porcentajes del período 2006-B al 2009-A, los promedios de aprobación tuvieron una diferencia de alrededor de cinco puntos porcentuales, si se considera una media esta es de 81.43, lo cual es mucho mayor al promedio del ciclo 2009-2010 que es de 53.08. La razón de marcar los tres primeros períodos con el 2009-2010, es que justo en ese período se inició la adopción de las secuencias didácticas orientadas a competencias y bajo los lineamientos que el Sistema Nacional de Bachillerato hacia la RIEMS.

La diferencia es notable, pero llama la atención que a pesar que este nuevo modelo educativo estuvo enfocado a alumnos de nuevo ingreso, pareció afectar incluso a los que estaban en el tercer y quinto semestre. Si históricamente los promedios más bajos son atribuidos a primer y segundo semestre (tal vez se deba a que inician a conocer el sistema del colegio el cual es diferente al que experimentaron durante su paso por la telesecundaria), estos resultados demuestran que también se vieron afectados los grupos que mantuvieron el sistema antiguo.

Obviamente, un menor índice de aprovechamiento reflejará un mayor índice de reprobación (Tabla 20) y esto también se refleja en el período 2009-2010, ciclo en el que inicia la RIEMS, en el Colegio de Bachilleres de Campeche, en las tablas están sombreados esos datos lo cual resulta significativo y la injerencia de mayor reprobación y menor aprovechamiento, pudo deberse a que los docentes aplicaron estrategias parecidas para el primer como para el segundo y tercer grado.

El mismo comportamiento tuvieron los índices referentes a la deserción en el ciclo 2009-2010, tal como se demuestra en la tabla nueve. Sin embargo, en esta tabla el mayor porcentaje de deserción se dio en el primer grado de bachillerato. Pero lo que comparten las tres tablas es que luego de ese ciclo escolar, los índices volvieron a la “normalidad” en el ciclo inmediato posterior.

De acuerdo a todo lo anterior, no hay suficientes elementos para encontrar una relación sustancial entre el sistema por competencias, los exámenes departamentales y los resultados, incluso los cambios tan notables pueden deberse a la implementación paralela a la adopción de los lineamientos de la RIEMS en el aspecto evaluativo que suprimió la figura de dos exámenes parciales y uno semestral, por tres parciales y la opción de uno de recuperación. Si la intención era encontrar elementos que permitan triangular la información, puede haber elementos pero no son suficientes.

Por lo que después de haber analizado la información, hay condiciones para acceder a las conclusiones respectivas.

Capítulo 5: Conclusiones y Recomendaciones

Concluir un proceso siempre será una oportunidad para mirar hacia atrás y hacia el resultado alcanzado con el fin de identificar los alcances y las limitaciones del proyecto, su bien se partieron con objetivos trazados y expectativas, este es el momento para evaluar los alcances.

Los resultados presentados en el capítulo cuatro, contempla las aportaciones de estudiantes, docentes y un administrativo, además de las observaciones, y datos estadísticos. Los estudiantes reflejan el desarrollo de ciertas competencias pero no se deben necesariamente a los exámenes departamentales, esas competencias estarían presentes aún si no hubieran exámenes departamentales, tal es el caso del respeto, asumir y defender una opinión personal o ser responsables durante una evaluación.

Los docentes tienen posturas diferentes a la visión administrativa en cuanto al papel que juegan los exámenes departamentales en la consecución de los objetivos de la RIEMS en los estudiantes reflejadas en las competencias genéricas. Los datos estadísticos no presentan información suficiente que permitan triangular con los datos recabados. En este capítulo se presenta información adicional recabada durante la captación de datos, que si bien no impactan de manera directa en los objetivos de la presente investigación, se considera que importante o complementaria para posteriores investigaciones.

5.1 Conclusiones

En esta parte es conveniente recordar la pregunta que originó la presente investigación: ¿De qué manera una evaluación sumativa departamental afecta el logro de objetivos de las competencias genéricas del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) dentro de un modelo educativo basado en competencias en un sistema EMSaD?

5.1.1 Conclusiones respecto a la pregunta de investigación y los objetivos del estudio

Garibay (2005), considera que los estudiantes que están bajo modelos basados en competencias, deben soportar los exámenes departamentales de manera exitosa en el entendido de que las competencias deben ser demostradas en diversos contextos y un examen externo es uno de ellos. De igual manera menciona que las experiencias de aprendizaje son sumamente importantes en modelos por competencia, por ello para poder asignar notas se debe seguir una serie de instrumentos, medios y tiempos de evaluación, los cuales no deben descansar exclusivamente en los exámenes sumativos, pues estos son un eslabón del proceso más no el fin último. El sistema de evaluación actual solamente remite al estudiante a la posibilidad de demostrar lo aprendido con dos herramientas: lápiz y papel, pero sin la opción de ir más allá de las cuatro posibles respuestas para cada pregunta, predefinidas en el mismo examen.

En este centro los estudiantes no tienen el espacio, ni el tiempo ni las herramientas para desarrollar competencias genéricas a través de exámenes sumativos departamentales, con probabilidad las competencias disciplinares básicas si pueden verse beneficiadas con los exámenes.

Un examen departamental proporciona resultados cuantitativos, pero en las competencias es necesaria la evaluación por observación de aprovechamiento y aprendizaje (Ruiz, 1995). Esta observación evaluable, no puede obtenerse mediante la aplicación de los exámenes departamentales ya que por su naturaleza de ser sumativos están orientados solamente a resultados, mas no a procesos. Por los resultados obtenidos, solamente el 30 % de las posibles calificaciones de estudiante, tienen posibilidades de contener argumentos de competencia, de acuerdo a las apreciaciones docentes. El 70% restante no tendrá posibilidad más que de evaluar la capacidad de memorización del estudiante.

Además de que en el sistema evaluativo del colegio, el aprovechamiento estudiantil sólo es posible entenderlo a través de números y gráficas, sin considerar el contexto, y en el proceso del departamento de evaluación, más que evaluar al alumno, lo que procura es dominar el proceso, es posible darse cuenta de esta situación porque nunca hay una retroalimentación hacia el alumno, sino siempre dirigida a la parte directiva o docente.

Casi siempre hay una relación implícita entre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 2002, Bordas y Cabrera, 2001), pero los exámenes departamentales demuestran que no deberían considerarse parte del proceso, porque durante la aplicación no existe una enseñanza propiamente y tampoco puede hablarse de una enseñanza, más aun, si se considera que los exámenes departamentales sirven para demostrar lo que se ha aprendido, no siempre es así por las actitudes y estrategias ilícitas que los estudiantes adoptan y que se ha mencionado en el capítulo anterior y que en la recolección de datos fue posible observar.

Si es considerado que las competencias y en específico, la RIEMS, busca preparar al alumno para que este haga frente a las exigencias contextuales del mundo actual (Martínez et al, 2008), los exámenes departamentales no contribuyen de manera significativa a ese propósito, ya que, a decir de Woolfolk (1999), en los exámenes se incluyen términos y preguntas que el alumno jamás volverá a escuchar en su vida, por lo tanto no podrá utilizarlos, entre otros aspectos, con pluralidad, responsabilidad, cooperación y creatividad (Parra, 2006). Esto es confirmado por un estudiante participante quien dijo: “No creo que un examen me ayude a resolver problemas”, y en efecto, la redacción de los reactivos suelen no ser familiares para quien los presenta, por tanto no podrá aspirar a servirse de un examen departamental para resolver problemas contextuales o más amplios.

Manteniendo esta lógica sobre lo que las competencias deben generar, Delors (1997) menciona cuatro puntos fundamentales que van más allá de sólo adquirir conocimientos, se debe aprender a *conocer*, a *hacer*, a *convivir* y a *ser*. Considerando el gran porcentaje que se le da a los resultados de los exámenes departamentales para la asignación de notas y las intenciones del colegio de integrarse a la RIEMS, los exámenes no contribuyen de manera significativa a las cuatro facetas que Delors menciona. El estudiante no aprende mediante un examen, sino identifica; si algo hace es elegir una respuesta de las cuatro que se le presentan; al estar presentando un examen no solamente no le es permitido convivir, sino que en caso de intentar comunicarse, es visto como una deshonestidad, por lo tanto no puedo aprender a ser, sino a actuar.

Y si las evaluaciones deberían servir también para identificar las áreas de oportunidad (Irigoin y Vargas, 2002, Cepeda 2004), las departamentales del colegio no hacen esta función, puesto que al final de cada evaluación lo que continua es la exposición de temas del parcial inmediato y no hay lugar a la retroalimentación. Pero es necesario aclarar que esta actividad no depende de los exámenes departamentales por sí mismos, sino de actitudes docentes y tiempos institucionales.

Un modelo por competencias debe considerar un proceso evaluativo en donde el estudiante pueda demostrar sus conocimientos desempeñándose en escenarios reales o simulados durante todo un proceso académico que no se distingue sólo al final, sino durante el mismo proceso y en donde los resultados son menos importantes que los procesos, el desarrollo y ejecución de procesos terminales (Martínez et al, 2008; Cepeda, 2004). Durante la aplicación de los exámenes los estudiantes no tuvieron oportunidad de demostrar proceso terminal alguno, puesto que el lugar donde presentaron su evaluación es el mismo en donde reciben clases sin ninguna

modificación al entorno, en silencio y sin ninguna ayuda adicional. Lo anterior es particularmente delicado puesto que los estudiantes pocas veces en la vida deberán buscar soluciones sin requerir apoyo (Woolfolk, 1999), por tanto no es posible considerar que los exámenes fomenten el trabajo colaborativo o en equipo.

A la par de saber cómo los exámenes se involucran en la consecución de los objetivos de la RIEMS a través de las competencias genéricas, se obtuvieron datos para conocer cómo se involucran las actividades docentes en los mismos objetivos. En términos generales, las actividades docentes ofrecen los mejores momentos a través de tareas, proyectos, exposiciones, investigaciones, discusiones, diálogos o experimentos. Lo que queda en evidencia es que las materias de Ética y valores, Biología y Matemáticas, son las que contribuyen en mayor medida al desarrollo de competencias genéricas de acuerdo a lo aportado por los alumnos, por ejemplo, una participante dijo: “Hay temas como el de la contaminación que nos enseñan a cuidar el ambiente o el de ética a respetar [...]”.

Sin embargo los docentes y sus actividades lo hacen de manera parcial, y no todas las materias se involucran en la consecución de los objetivos. Si bien esto puede deberse a que solamente dos docentes cuentan con el diplomado PROFORDEMS, aunque tres lo están tomando actualmente. Al margen de lo anterior lo que se percibe cómo delicado, es el poco convencimiento que hay en el personal docente para buscar los objetivos de las competencias genéricas a través del actual sistema de evaluación, manifiestan una condición de limitación. Consideran que los exámenes departamentales no ayudan al desarrollo de competencias genéricas, lo cual cobra gravedad si se considera la forma en la que llegan los alumnos de las telesecundarias, sin la habilidad de investigar y con serias deficiencias de lectura.

Coinciden en que la memorización es el factor que se desarrolla con los exámenes departamentales, lo cual resulta insuficiente para el desarrollo personal de los estudiantes, máxime cuando el conocimiento evoluciona ágilmente y lo que hoy se puede memorizar no garantiza en ningún modo que con posterioridad se pueda aplicar. De igual manera manifiestan su preocupación por la falta de validez que los resultados de los exámenes departamentales reflejan, dado que en este tipo de exámenes se fomenta indirectamente el uso de ayudas y métodos no permitidos.

Ante esto, existe inconformidad de parte de los estudiantes porque aquellos que sumen el reto de las evaluaciones con total responsabilidad (y estudian o repasan hasta altas horas de la noche) tienen las mismas posibilidades de éxito que aquel que es más hábil para copiar ajenamente al conocimiento que pueda poseer.

Pero lo que termina de definir la falta de sintonía entre docentes y administrativos, es que éstos últimos no encuentran problemas, ni obstáculos en los exámenes departamentales para lograr las competencias, sino resaltan los beneficios que estos instrumentos aportan a la causa. Tener dos apreciaciones distintas sobre un mismo aspecto, de parte de dos figuras que deben trabajar en forma coordinada, implica la necesidad de establecer parámetros, estrategias y objetivos comunes y reales, de acuerdo a las fortalezas que se tengan y las limitaciones asumirlas con autocrítica y responsabilidad.

Los datos estadísticos no ofrecen asociación clara entre los exámenes departamentales y los objetivos de la RIEMS a través de las competencias genéricas. Si bien existe un punto de inflexión en el mismo período en que se inició la adopción del nuevo sistema no puede atribuirse al inicio del nuevo sistema, porque los efectos de aprobación, reprobación y deserción se notó aún en los grupos en donde el nuevo modelo no fue aplicado. Lo anterior pudo deberse a un cambio en el proceso de

evaluación que pasó de dos parciales y un examen semestral por materia, a tres exámenes parciales y un examen de recuperación, proceso que si implicó a los tres grados del bachillerato.

Así, teniendo en mente el análisis del capítulo cuatro y las conclusiones que hasta ahora se han presentado en este apartado, resulta necesario puntualizar algunas conclusiones, que se presenta a continuación.

a) Los exámenes departamentales no contribuyen de manera significativa a la consecución de los objetivos implícitos en las competencias genéricas consideradas por la RIEMS. Si algún factor es fortalecido es la memorización. Todo el proceso evaluativo está inmerso en etapas que contribuyen a la mecanización del proceso enseñanza-aprendizaje, ante lo cual toma sentido serio y preocupante lo dicho por Woolfolk (1999), es decir, el alumno afronta sus estudios preparándose para la prueba y el docente afronta sus esfuerzos enseñando para la prueba.

Todo esfuerzo educacional en ambos frentes, estudiantes y docentes, se limita a la posibilidad de aprobar un examen en primera instancia y a obtener buenos promedios en segunda, restándole importancia al aprendizaje real o incluso, a la enseñanza real. Los retos que un estudiante puede afrontar mediante un examen departamental, es simplemente aprobarlo. No existen espacios para la apreciación o práctica del arte, tampoco para evidenciar la práctica de estilos saludables de vida.

Los estudiantes en un examen departamental no tienen las herramientas para escuchar, interpretar o emitir mensajes, pues es unidireccional el mensaje y la respuesta debe ser también unidireccional. La opción de proponer soluciones es imposible en un examen departamental ya que las opciones están predefinidas y de las cuatro existentes el estudiante debe elegir una, por lo que no puede ni proponer ni desarrollar alternativas de solución. Lo que también hay que considerar es que los

exámenes departamentales no permiten la reflexión y crítica grupal sobre los temas cuestionados. El tema de la iniciativa propia por aprender no es tan claro, si bien el alumno repasa antes de un examen, no se debe precisamente al interés por aprender, más bien a la intención de memorizar algo que incremente sus posibilidades de aprobar.

Los exámenes no dan la posibilidad de trabajar en equipo y lejos de promover esta actividad de asociación, lo descarta. Por razones obvias durante un examen departamental no existe la posibilidad de participar en la vida de la comunidad. La actitud de respeto que se debe cultivar ante la interculturalidad no puede ponerse de manifiesto y las acciones responsables se limitan a no caer en actitudes desleales durante la aplicación, pero no en un contexto más amplio.

b) Las actividades docentes contribuyen en mayor medida a conseguir los objetivos de las competencias genéricas de la RIEMS, pero el resultado es parcial. Por la naturaleza de un docente frente a grupo, tiene la posibilidad de regular las actividades en pro de los objetivos señalados. Se destaca la aportación de las materias de Ética y valores, Biología y Matemáticas a los objetivos. En todo caso esta consecución no es de manera deliberada sino casual, puesto que en las secuencias didácticas no están definidas las actividades para fortalecer competencias específicas. En este punto es necesario comentar que para los estudiantes sólo el 80% en promedio de lo que ven en clases se pregunta en los exámenes, esto conlleva a dos opciones, una es que los docentes no concluyan su dosificación y la otra es que los exámenes contemplen preguntas de temas que no están considerados en la planeación docente.

c) La visión existente entre la parte docente y la parte administrativa respecto a la contribución de los exámenes departamentales a la consecución de los objetivos de las competencias docentes, es opuesta teniendo coincidencia sólo en que

los exámenes fortalecen la capacidad de memorización. Los docentes consideran que los exámenes no contribuyen al desarrollo de las competencias, la parte administrativa cree que los instrumentos de evaluación cuentan con los niveles taxonómicos y la redacción adecuada para reforzar el desarrollo de competencias genéricas.

No existe afinidad sobre este punto, hay discordancia notable entre quienes están frente a grupo y los que coordinan los exámenes departamentales. De igual manera se destaca el hecho de que los mismos estudiantes no tienen claro en qué consiste o a que se refiere el concepto de competencias, lo anterior se concluye porque en la entrevista semidirigida se agregó la pregunta de ¿sabes que los planes están orientados a competencias? Y también ¿Por qué se dice que están orientados a competencias?, ante estas preguntas los estudiantes respondieron que se debe a la capacidad que debe haber para salir con mejor promedio que otros compañeros, otros salones u otras escuelas.

Lo anterior encapsula las conclusiones de la presente investigación procurando hacerlo con transparencia y objetividad de acuerdo a los datos obtenidos por las distintas herramientas y medios utilizados.

5.1.2 Apreciación crítica de la investigación

Si de objetividad se trata, este es el momento y el espacio adecuado para serlo, dejando de lado las impresiones triunfalistas o fatalistas y darle una justa dimensión al quehacer desarrollado en la presente investigación.

El marco teórico no incluye algún ejemplo de reactivos orientados a competencias. Se habla de los tipos de evaluación recomendables para los modelos basados en competencias, pero probablemente la debilidad de los exámenes departamentales ante los objetivos de las competencias genéricas no se deban

exactamente a la naturaleza de este tipo de exámenes sino a la redacción de los reactivos, y, en este sentido, no se incluyen datos que permitan analizar este aspecto.

La metodología incluyó un sondeo con todos los estudiantes de segundo y cuarto semestre, esperando elegir como muestra final a quienes demostraron mayor fluidez en su redacción, esperando este beneficio en la entrevista semiestructurada. Lo cierto es que quienes tienen habilidad para expresarse de forma escrita no garantizan la misma habilidad de forma oral. En cuanto a las preguntas de la entrevista, éstas pudieron ser más fluidas a fin de hacerlas más entendibles a los participantes ya que fue necesario aclarar constantemente el planteamiento original de las preguntas.

Si bien hay una percepción generalizada de parte del personal docente acerca de lo infructuoso de los exámenes departamentales hacia las competencias genéricas, fue necesario definir la aportación mediante un método científico que incorporara directamente las apreciaciones de los implicados, así como la observación de los participantes en su contexto. La parte sólida de la investigación está en haber materializado mediante un método científico, lo que eran sólo sospechas u opiniones subjetivas, y puede aspirar a sentar las bases de nuevos métodos académicos evaluativos a favor de las competencias genéricas, porque se ha demostrado que el presente proceso educativo no es suficiente. La parte débil es que a pesar de los resultados la parte administrativa no compartirá los resultados, el hecho de que quien realizó la investigación pertenezca al sistema puede ser contraproducente al prestarse a un conflicto de intereses institucionales.

Así, en el presente trabajo a pesar de actuar con objetividad, las recomendaciones pudieran no ser tomadas en cuenta, lo cual restaría importancia al proyecto sobre todo porque se están detectando debilidades en el desarrollo de competencias genéricas y nada se dice acerca de las competencias disciplinares

básicas, aspecto que resulta de suma importancia para la dirección académica del colegio de Bachilleres. El temor es también a la posibilidad de intentar acceder al SNB por cuestiones netamente políticas pero no necesariamente guiados por la convicción de mejorar los procesos académicos, incluido el de evaluación.

5.1.3 Futuras investigaciones

Se podrían realizar algunas investigaciones que complementen la presente, en esta se da respuesta al papel de los exámenes departamentales en la consecución de los objetivos de la RIEMS pero está limitado a los EMSaD, entonces pudiera hacerse una investigación pero para planteles. De igual forma sería conveniente hacer investigaciones pero orientadas a las competencias disciplinares básicas.

De esta forma habría un marco científico que provea alternativas directas y contextualizadas al Colegio de Bachilleres, con propuestas integrales. Si bien la presente investigación arroja resultados sobre los EMSaD, no podrían generalizarse para todos los planteles pertenecientes al sistema, de ahí la importancia de investigaciones futuras.

De cierta manera este trabajo esboza las posturas docentes sobre la incursión del colegio en los lineamientos del SNB, no hay un consenso a favor generalizable, pero tampoco un rechazo total; sería interesante saber qué porcentaje de docentes apoya el nuevo modelo, qué porcentaje está capacitado para ser facilitador y cuántos prefieren los modelos basados en el docente, los considerados tradicionales.

También sería interesante conocer de forma sistemática cual es el papel de área de evaluación para garantizar en los reactivos los niveles taxonómicos adecuados.

5.2 Recomendaciones

Hacer recomendaciones, es uno de los objetivos de este trabajo. La información recaba para el marco teórico, así como los datos empíricos recabados a través de los instrumentos de captación, permiten hacer sugerencias con total respeto y con la única intención de contribuir al crecimiento y mejora institucional del colegio que dio la facilidad de conocer una de sus facetas.

Como institución educativa, el Colegio de Bachilleres de Campeche, necesita proveer de manera numérica las calificaciones de sus alumnos, tradicionalmente de 0 al 10, o de 0 al 100, en donde 0 es la nota más baja y 10 ó 100 la nota más alta. Si bien lo ideal para los modelos basados en competencias es dictaminar como competente o no competente al estudiante (Echeverría, 2002), nuestro contexto social aún exige notas cuantitativas; incluso hay escuelas de nivel superior que al hacer su publicidad uno de los requisitos es que el aspirante esté por encima de un promedio mínimo; entonces, aún las condiciones obligan a mantener la acreditación mediante notas o calificaciones.

Para el colegio de Bachilleres, el 70 % de estas notas (60 % a partir del período 2011-B) dependen exclusivamente de lo obtenido a través de los exámenes departamentales, el resto, es asignado por el docente y comprobado mediante las listas de cotejo. 70% es un porcentaje muy alto dado a los exámenes departamentales considerando que se está bajo un modelo por competencias.

Si se asume con total decisión la incursión en los modelos por competencias, entonces las evaluaciones deben considerar espacios en donde los estudiantes puedan demostrar su desempeño ante situaciones reales o simuladas (Martínez et al, 2008; Cepeda, 2004), no sólo al final de una etapa sino durante la misma.

En los modelos educativos por competencias no es factible hablar de una evaluación, es mejor considerar una serie de evaluaciones coordinadas (Coll y Onrubia, 2002) y con fines específicos considerados dentro de un proceso más amplio que requerirá mayor responsabilidad docente.

Haciendo una analogía, se debe considerar al colegio como un gran engranaje el cual debe trabajar de forma coordinada, ordenada y siguiendo los mismos objetivos. Por los datos obtenidos queda en evidencia que existen diferentes maneras de proyectar los objetivos, mientras que los docentes manifiestan una imposición en el proceso evaluativo, la parte administrativa considera que es lo más adecuado para lograr con éxito la adopción total de los lineamientos del SNB a través de la RIEMS. La importancia de estar en la misma sintonía ante un reto común, es mayor cuando el “producto final” son jóvenes con aspiraciones de vida mayor, cuando todo lo que se haga o deje de hacer repercutirá invariablemente en la formación de los jóvenes y en la calidad de la educación.

Garibay (2005) considera que los jóvenes deben poder enfrentar exámenes departamentales en los modelos por competencia, en este sentido habría que revisar la taxonomía de los reactivos y su redacción; actividad que debe estar en manos expertas, o por lo menos en personal docente con alguna capacitación en el área. Si esto no fuera posible, parece ser responsabilidad del área de evaluación institucional la supervisión de los criterios que deben establecerse y aterrizar en la generación del banco de reactivos que servirá para los exámenes departamentales.

Dentro de la entrevista a los estudiantes, se agregó una pregunta a los jóvenes en el sentido de cuáles calificaciones les parecían más justas, el 70% de los exámenes o el 30% asignado por los docentes. Hay coincidencia en que el 70% es más justo, pero debemos recordar que las actividades docentes promueven en mayor medida el

desarrollo de competencias, entonces ¿a qué se debe esta visión que pudiera parecer contradictoria?, a la desconfianza que hay en los docentes al momento de agregar las notas, pues a decir de una participante “[...] si le caigo mal aunque salga bien me reprueba y si alguien le cae bien aunque no haga nada va a pasar”. Lo anterior es preocupante porque una visión negativa del alumno hacia el docente no contribuye de manera favorable a conseguir los objetivos de las competencias en donde el docente juega un papel de guía.

Lo anterior puede plantearse en algunas recomendaciones puntuales señaladas a continuación mediante incisos.

a) Revisar y replantear el diseño de reactivos de los exámenes departamentales, ajustarlos al modelo por competencia e incluir otros tipos de evaluaciones complementarias.

Considerar un porcentaje tan alto en las evaluaciones sumativas del Colegio (70 %), contribuye a generar condiciones para que el estudiante sólo esté enfocado al recuerdo o al reconocimiento (Woolfolk, 1999, Bordas y Cabrera, 2001). En el mismo sentido, el docente sólo enseña para la prueba y en efecto, el alumno sólo “aprende” para la misma. Mediante este sistema de evaluación el aprendizaje se relega a un segundo o tercer término. Es por ello que es sumamente necesario aprovechar la coyuntura de innovación académica que la RIEMS propone para revisar los límites y los alcances, los fondos y las formas, los beneficios y perjuicios que un sistema tan mecánico de evaluar, encierra.

A la par de esa revisión se deben explorar alternativas de evaluación apegadas a las competencias, ya que de acuerdo a la teoría presentada sobre las características de las evaluaciones por competencias, las actuales parecen no contenerlas.

b) A la par del inciso anterior, establecer mecanismos de control y supervisión eficientes, ya sea para evitar la generación de notas irreales por los alumnos a través de conductas ilícitas o de parte de los docentes a través de notas no objetivas

Esta recomendación alerta sobre la posibilidad de manipular las notas, lo cual se hace perceptible cuando los estudiantes coinciden en que “[...] si le caigo mal aunque salga bien me reprueba y si alguien le cae bien aunque no haga nada va a pasar”, lo anterior no sólo genera datos no confiables, sino injustos. Por otra parte, Al ser exámenes de opción múltiple, bastará crear formas de comunicación no orales para caer en la copia de exámenes, como ejemplo, pasar un dedo en la frente para indicar que la respuesta es “a”, o limpiarse los ojos con dos dedos para indicar al compañero que la respuesta es “b”. De ahí la necesidad de replantear el método de evaluación y crear mecanismos de control que provoquen notas más objetivas y abatir el uso de ayudadas no permitidas o ilícitas (Woolfolk, 1999).

c) Reconsiderar el porcentaje otorgado a los exámenes departamentales, de acuerdo a los principios de los modelos por competencia.

Como se ha mencionado en el inciso a, el porcentaje de 70% otorgado a los exámenes departamentales resulta delicado dado uno de los principios de las competencias está en la demostración contextual del conocimiento (Martínez et al, 2008), y los exámenes departamentales se emiten a todo el estado sin considerar, precisamente, el contexto. Además las preguntas y aún las respuestas resultan poco provechosas al desarrollo cognitivo de los estudiantes ya que plantean, preguntas, respuestas y palabras que el estudiantes rara vez volverá a encontrar en su vida (Woolfolk, 1999). Se entiende entonces, que no tendrán la oportunidad de aplicar ese conocimiento en su vida diaria y en su entorno, lo anterior no corresponde a los principios de competencias.

Sin embargo, considerando las apreciaciones de Garibay (2005), los exámenes sumativos no debieran desaparecer pues representan una buena herramienta para que los estudiantes hagan frente a la demostración de los conocimientos adquiridos, es por ello que la recomendación no contempla la intención de desaparecerlos, sino re reconsiderar el porcentaje atribuido a estos.

d) A pesar que los objetivos son generales para la institución, las intenciones no lo son para docentes y administrativos. Por lo que es necesario partir de bases comunes mediante un análisis profundo que lleven a soluciones reales en que todos estén involucrados responsablemente y dejando de lado las posturas idealistas.

Esta recomendación se origina al detectar en la captación de datos una seria divergencia entre las apreciaciones del personal docente y el personal administrativo del departamento de evaluación del colegio. Por una parte los docentes consideran que los exámenes departamentales no contribuyen a fortalecer las competencias genéricas, pero administrativamente existe la convicción de que si se logra, a tal grado que considera que “no existen obstáculos” para que un estudiante desarrolle competencias.

Resulta claro que al no haber uniformidad en la perspectiva, los objetivos presentarán problemas (respecto a competencias), es por ello que es necesario partir de bases compartidas, de intenciones profesionales y reales en que tengan cabida las visiones administrativas, docentes y directivas con el propósito de unificar criterios.

e) Se debe cambiar el método para la generación de reactivos, dejarlo en manos expertas y constatar que cumplan con lo requerido de acuerdo al modelo por competencias.

Existen lineamientos taxonómicos para la generación de reactivos, existen técnicas específicas para el planteamiento de preguntas de un examen, existen intenciones cognitivas al generar las cuestiones que un examen contendrá, y en los

reactivos parecen estar ausentes, la razón es que los responsables de hacerlos no son expertos, la mayoría no ha sido capacitado para la actividad, y, al ser el mismo docente que en academias docentes elabora los reactivos que a futuro serán aplicados, se mantiene una intención constante de obtener esos reactivos y en un momento determinado facilitarlos al estudiante, promoviendo una más de las conductas ilícitas en el proceso evaluativo.

Por lo anterior se sugiere que los reactivos sean elaborados por expertos quienes se basen en los libros de texto básicos y evitar que el docente tenga contacto previo con los mismos.

f) En los procesos académicos se debe otorgar mayor interés al propósito de desarrollar competencias genéricas en los estudiantes, y hacer de los exámenes sumativos departamentales un espacio propicio para ello considerando todos los incisos anteriores.

Es entendible la necesidad de proveer resultados ante las autoridades correspondientes, pero no es justificable que este anhelo esté salpicado de un pobre comportamiento cognitivo cargado de un constante uso de ayudas no permitidas. Los exámenes sumativos departamentales actuales no procuran el desarrollo de las competencias genéricas; sin embargo siguiendo procedimientos serios y comprometidos con el desarrollo cognitivo del estudiante y profesional del docente, estos exámenes pueden fungir como un elemento reforzador de las mencionadas competencias, entendiendo que los estudiantes deben poder demostrar su conocimiento a través de distintos medios, incluido los departamentales.

Reflexiones finales

Al iniciar un proyecto de investigación resulta obligatorio hacerlo con una pregunta de investigación, la cual se plantea por la necesidad de entender un fenómeno y sus manifestaciones pero siguiendo un proceso científico que agregue validez y confiabilidad a los resultados. Lo cierto, es que al plantearse la pregunta no se tiene en mente la cantidad de información que habrá que analizar, los procesos que habrá que seguir ni los resultados a obtener. Por lo que la tarea se hace impredecible pero sumamente interesante y lo que en un principio pudo darse por la intención (entre otras cosas) de cumplir un requisito académico, poco a poco se ha vuelto una convicción total por responder la pregunta si, pero también por entender todas las aquellas manifestaciones colaterales al fenómeno.

Desechar aquella información que pareciera valiosa por no corresponder a la línea de investigación, resulta penoso, pero necesario a fin de no desviar el propósito principal que originó la investigación. Y es que con cada dato obtenido, viene a la mente un torrente de preguntas que también merecen ser respondidas y que aquellos datos parecen ofrecer en respuesta. Buscar la respuesta a una pregunta de investigación implica construir o emplear la habilidad para analizar no sólo los datos obtenidos sino las preguntas que se asoman tentativamente pero que resultan válidas para replantear la pregunta original.

Las investigaciones cualitativas exigen una gran parte del tiempo de investigación a la observación, en el contexto en que se desarrolla el fenómeno, captando sus manifestaciones, las cuales se mezclan con otras manifestaciones que no corresponden al fenómeno y que habrá que identificar y hacer un método de selección analítico al momento. Ninguna investigación debe ser calificada de sencilla o difícil,

hacerlo sería establecer juicios a priori que provoquen un desinterés en el proyecto, o una actitud por magnificarlo.

El presente proyecto contribuyó a responder una pregunta, pero también a conocer e identificar situaciones que a diario están frente a los ojos, pero por el quehacer educativo se ignoran inconscientemente cuando en realidad merece atención. El presente proyecto generó conocimiento puntual, pero también circunstancial, y lo que se aprendió se aprendió haciendo, haciendo una investigación que dio respuesta a una pregunta, pero que en el camino generó otras tantas que valen la pena ser contestadas.

Referencias

- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. [*Versión electrónica*] *Revista española de pedagogía* (218). Pp. 25-48.
- Cepeda Dovala, J. M. (2004). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista iberoamericana de educación*. Recuperado el 8/09/10 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/709Cepeda.PDF>
- Coll, C. (s.f). La evaluación en el proceso enseñanza/aprendizaje. Recuperado el 17/09/10 en: <http://www.cepcr.es/~juanma/lengua/Evaluacion/FUNDAMENTACION%20TEORICA/Evaproceto%20E-A.doc>
- Coll, C. y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de pedagogía* 318, 50-54. Recuperado el 24/09/10 en: http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_JO_EvaluarEscuelaTodos_02.pdf
- Condemarín M y Medina A. (2007). *Evaluación de los aprendizajes un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Chile
- Delors, J. (s.f). *La educación encierra un gran tesoro*. Paris, Francia. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Echeverría Samanes, B. (2002). *Gestión de la Competencia de acción profesional*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Escudero Escorza T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3 (11). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm

- Fernández Díaz M.J. (2007). Evaluación de centros educativos. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 3 (1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm
- Garibay, B. (2005). El profesor como facilitador (de aprendizaje). En A. Lozano Rodríguez (ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 101-127). Distrito Federal, México: Trillas.
- Giroux, S. y Tremblay, G (2004) Metodología de las Ciencias Humana. Fondo de Cultura Económica. DF. México.
- Hernández Sampieri, R, Fernández collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª. Ed). México: McGraw-Hill.
- INACAP (s.f). Evaluación sumativa. Recuperado el 16/02/2012 en: http://www.inacap.cl/data/e_news_sde/boletin_16.html
- INEGI, 2010. Recuperado el 29/10/10 en: <http://www.inegi.org.mx>.
- Irigoin, M y Vargas, F. (2002). *Competencia laboral: manual de conceptos, métodos y aplicaciones en el sector salud*. Recuperado el 5/09/10 en: http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/man_ops/pdf/mod1_4.pdf
- Martínez E. y Sánchez S. (s.f). Los principios de la evaluación. Recuperado el 15/02/2012 en: <http://www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0092principiosevaluacion.htm>
- Martínez Clares, P. Martínez Juárez, M. y Muñoz Cantero, J.M. (2008). Formación basada en competencias en educación sanitaria: aproximaciones a enfoques y modelos de competencia. *Relieve* 14. (2). Recuperado el 24/09/10 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v14n2/RELIEVEv14n2_1.pdf

Parra Acosta, A. (2006, Abril). *El modelo educativo por competencias centrado en el aprendizaje y sus implicaciones en la formación integral del estudiante universitario*. Presentado en 6°. Congreso internacional retos y expectativas de la universidad. Chihuahua, Chihuahua, México.

Ruiz de Pinto L. (2002). Evaluación-tipos de evaluación. [Versión electrónica] *Revista de posgrado de la VIa cátedra de medicina 118*

Ruiz Ruiz, J. M. (1995). La evaluación formativa criterial aplicada a un centro de educación primaria. [Versión electrónica] *Revista Complutense de Educación* 6 (1) pp.201-215.

SEMS, (2008). *Reforma integral de la educación media superior*. México.

SNB (2008). *Reforma integral de la educación media superior en México: La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México.

Vargas, F.; Casanova, F.; Montanaro, L. (2001). *Un enfoque de competencia laboral: Manual de formación*. Montevideo, Uruguay. Cinterfor.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. (6ª. ed). México: Prentice Hall.

Zapata Campos, J. R. (2005). El profesor como creador (de aprendizaje). En A. Lozano Rodríguez (ed.), *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor* (pp. 148-167). Distrito Federal, México: Trillas.

Apéndice A

Cuestionario previo a la entrevista semiestructurada



Cuestionario preliminar

1.- Señala cuales de los siguientes factores se procuran desarrollar en el plan académico que cursas:

1. Actitudes	2. Aprendizaje	3. Memorización	4. Valores	5. Enseñanza de maestros
6. Compromiso social	7. Autoaprendizaje	8. Habilidades	9. Éxito en exámenes	10. Mayores promedios

Otro(s) (menciónalo (s)): _____

2.- ¿Estas consciente que el plan de estudios que llevas es orientado a competencias? SI NO

3.- Al cursar tus materias, que es lo más importante:

1. Pasar los exámenes	2. Aprender	3. Conservar la beca (o apoyo del gobierno)
4. Cruzar año	5. Obtener buen promedio	6. Otra (Mencione): _____

4.- ¿Las materias que cursas han contribuido a cambiar tu forma de ser? SI NO

5.- Señala que porcentaje de los temas que ves en clase, son evaluados en tus exámenes:

1.- 0 al 19%	2.- 20 al 39%	3.- 40 al 59%	4.- 60 al 79%	5.- 80 al 100%
--------------	---------------	---------------	---------------	----------------

6.- ¿Qué materia (s) se te hace(n) más difícil (es)? _____ ¿por qué?

7.- ¿Qué materia (s) se te hace(n) más fácil (es)? _____ ¿por qué?

8.- ¿Cómo prefieres hacer tus tareas, solo o en equipo? _____ ¿por qué? _____

9.- Los resultados de los exámenes que presentas, reflejan lo que aprendes:

1. Siempre	2. Casi siempre	3. A veces	4. Nunca
------------	-----------------	------------	----------

10.- ¿Consideras más justas las calificaciones obtenidas en tu examen departamental o las que obtienes de parte del maestro? _____ ¿por qué? _____

11.- ¿Quieres continuar tus estudios después de concluir tu bachillerato? _____ ¿Qué te gustaría estudiar?

12.- ¿Aceptarías seguir participando en una investigación educativa en donde te garantizaran que tu nombre y tus comentarios siempre permanecerán anónimos? _____

¡¡Muchas gracias por tu apoyo!!

Apéndice B



TECNOLÓGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación

Sondeo a personal docente y administrativo

SONDEO EN LA INVESTIGACIÓN “EL PAPEL DE LAS EVALUACIONES SUMATIVAS DEPARTAMENTALES EN EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA RIEMS”

1. ¿Son los planes de clases orientados a competencias? SI NO
2. ¿Son aplicadas las competencias en los planes de estudio del Colegio de Bachilleres? SI NO
3. ¿Cree que los exámenes sumativos departamentales ayudan en el desarrollo de las competencias de los estudiantes? SI NO ¿por qué?
4. ¿Qué evaluaciones consideras que son más apegadas a las competencias: las docentes o las departamentales? ¿por qué?
5. ¿Qué tipo de evaluaciones cree que fortalecen las competencias? A).- De diagnóstico B).- Formativas C).- Sumativas D).- Todas E).- Solo dos ¿cuáles? F).- Ninguna (Argumente su respuesta).
6. ¿Qué tipo de evaluación consideras que debe seguirse para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes?
7. ¿Cuáles cree que sean los principales obstáculos para que un estudiante de este centro desarrolle sus competencias?
8. De acuerdo al método actual de evaluación ¿Qué factores cognitivos son los fortalecidos en el estudiante?
9. Como docente o administrativo ¿Qué puedes hacer para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes?
10. Con los exámenes sumativos departamentales ¿Qué competencias pueden desarrollarse en los estudiantes?
11. Añada algún comentario sobre el tema si lo considera necesario.

*Puede escribir sus respuestas en la parte de atrás de esta hoja

Apéndice C

Guía de la entrevista semiestructurada a estudiantes

Guía de preguntas para la entrevista semiestructurada en la investigación del papel de los exámenes departamentales en los objetivos de las competencias

1. ¿Te ayudan los exámenes departamentales a conseguir tus objetivos personales? ¿Te ayudan a lo mismo los exámenes de los maestros? ¿Cómo identificas lo que sabes y lo que no sabes?
2. ¿Qué expresiones artísticas conoces? ¿Cómo las conociste? ¿Practicas alguna en la escuela? ¿Practicar alguna contribuye o Contribuiría a que tus exámenes departamentales sean exitosos? ¿Contribuye o contribuiría a mejorar las calificaciones que obtienes con los docentes?
3. ¿Qué deporte practicas? ¿depende de alguna manera la práctica de ese deporte con la aprobación o reprobación de tus exámenes departamentales? ¿depende de la calificación que el docente te asigna? ¿consumes algún producto considerado nocivo como el cigarro o el alcohol?
4. ¿Qué medios de comunicación utilizas? ¿Qué uso le das en tus actividades académicas? ¿Tus exámenes departamentales promueven el uso de la tecnología o medios de comunicación? ¿Lo hacen los docentes?
5. ¿Utilizas lo que aprendes en la escuela para solucionar problemas de tu vida cotidiana, dentro o fuera de la escuela? ¿Son los exámenes departamentales un medio para aprender a resolver problemas cotidianos? ¿Lo son las tareas, actividades o exámenes aplicados por los docentes?
6. ¿Estás enterado o te interesa lo que sucede en temas nacionales e internacionales? ¿Te ha tocado platicar sobre esos temas? Cuando los platicas y dicen cosas con las que no estás de acuerdo ¿Cómo es tu actitud? ¿te sirven esos temas en la escuela? ¿de qué forma?
7. ¿Consideras que puedes aprender sin que te enseñen? ¿logran los exámenes departamentales que tú aprendas sin que te enseñen? ¿logran las tareas del maestro que tú aprendas sin que te enseñen? ¿Lo haces por aprender o por obtener calificaciones aprobatorias?
8. ¿Te gusta trabajar en equipo en la escuela, en tu comunidad o en tu familia? ¿Cuáles son las razones por las que trabajas en equipo en tus

- actividades escolares? ¿Promueven los exámenes departamentales el trabajo en equipo? ¿lo hacen los trabajos o actividades que los maestros piden?
9. ¿Logran las actividades escolares que aprendas a respetar a los miembros de tu comunidad y a tener consciencia sobre el cuidado del medio ambiente?
¿Cuáles?
10. ¿Qué piensas de personas con actitudes, pensamientos, preferencias o características diferentes a las tuyas? En ese respeto a la vida, condición y preferencias, ¿los exámenes departamentales o las tareas aplicadas por los maestros promueven el respeto a la vida, condiciones y preferencias diferentes a la tuya?
11. Lo que haces por tu familia, por tu escuela, por tu comunidad o por tus amigos ¿lo haces de manera responsable? ¿logras que esas figuras se apoyen en ti para crecer en su persona, en su economía o académicamente?
12. ¿Qué significa un examen departamental para ti? ¿Consideras que te ayudan y que califican lo ves en clase? ¿Qué significan las actividades que el maestro te pide? ¿El maestro califica lo que ves en clase?
13. ¿Qué es más justo y/o realista para ti, el 70% de los exámenes departamentales o el 30 % dado por el maestro? ¿Por qué?
14. Comentarios adicionales.

Apéndice D

Rejilla de observación a estudiantes

REJILLA DE OBSERVACIÓN						
Nombre de Observador: _____			Fecha: _____			
Lugar: _____		Hora Inicio _____		Hora Fin _____		
PARTICIPANTES	NUMERO	COMPORTAMIENTOS A OBSERVAR				
AMP	I	1: Respetuoso	2:Tolerante	3: comunicativo	4:Participativo	5:Usa TIC
ADG	II	6:Iniciativo	7: Hace Grupo	8:Irrespetuoso	9:Apartado	10:Callado
MAE	III	11:No sociable	12: Cuida amb.	13: No cuida Amb.	14:Intolerante	15:Apático
CEH	IV	16:Responsable	17:Irresponsable	18:Hce Deporte	19:Inactivo	No usa TIC
ESC	V	AREAS Y ESPACIOS DONDE SE EJECUTA LA OBSERVACIÓN				
VRL	VI	A:Aula	B: Receso	C: Homenajes	D: Espacios dep.	E: Espacios cult.
SDB	VII	F: Plática con compañ.	G: Entrada	H:Salida	I: Prácticas en comp.	J:Act. Extraescol.
GGC	VIII	K:Act. Sociales	L:Dirigirse a maestros	M: Otras		
REGISTRO DE OBSERVACIÓN CODIFICADA						
	Fecha y hora	CODIGO	Fecha y hora	CODIGO	Fecha y hora	CODIGO
AMP						
ADG						
MAE						
CEH						
ESC						
VRL						
SDB						
GGC						
OTRAS ANOTACIONES						

Apéndice E

Cuadro concentrador de datos generados de la entrevista

Opiniones para el papel de las evaluaciones sumativas									
Categoría	Competencia Genérica	Particip. 1	Particip. 2	Particip. 3	Particip. 4	Particip. 5	Particip. 6	Particip. 7	Particip. 8
<i>Se autodetermina y cuida de si</i>	Se conoce y valora a si mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue								
	Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distinto género.								
	practica y elige estilos de vida saludables								
<i>Se expresa y comunica</i>	Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.								
	Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos								
	Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva								
<i>Aprende de forma autónoma</i>	Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de toda la vida								
<i>Trabaja en forma colaborativa</i>	Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos								
<i>Participa con responsabilidad en la sociedad</i>	Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y mundo.								
	Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales								
	contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.								

APÉNDICE F

Solicitud de apoyo para participar en investigación

CARTA DE SOLICITUD DE ACEPTACIÓN DE ESTUDIANTES EN INVESTIGACIÓN

A quien corresponda

Presente:

Sirva este medio para solicitar tu apoyo como participante en el proyecto de investigación que actualmente realizo, y que tiene por objetivo descubrir las relaciones existentes o no entre los exámenes sumativos departamentales y los objetivos de las competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes, como parte del programa educativo del centro educativo en el que estudias.

Al contar con tu participación, me comprometo a velar y guardar tu anonimato, así como el de cualquier expresión, palabra o comentario que menciones y utilizarlos exclusivamente para el presente proyecto mencionado.

Por ello pido tu autorización y disposición para participar, en el entendido de que toda la información que proporcionas es de gran valía, por lo que podremos apoyarnos en herramientas de grabación de audio, en apuntes o notas de campo para resguardarla.

De igual manera, tendrás acceso a los resultados de la investigación si así te parece. Para confirmar tu aceptación, agradecería firmar de aceptación al calce de la presente.

Sin más que agregar, quedo a tus órdenes y aprovecho a dejarle un afectuoso saludo.

Atte.

Limbert A. Villanueva Luna


Estudiante de maestría del Tecnológico de Monterrey

Firma de aceptación del participante

APÉNDICE G

Cuestionario previo a la entrevista semiestructurada resuelto.

Paco Pérez Ana María,
2º semestre.



Cuestionario preliminar (Anexo 1) Z

1.- Señala cuales de los siguientes factores se procuran desarrollar en el plan académico que cursas:

1. Actitudes ✓	2. Aprendizaje ✓	3. Memorización	4. Valores ✓	5. Enseñanza de maestros ✓
6. Compromiso social	7. Autoaprendizaje	8. Habilidades ✓	9. Éxito en exámenes	10. Mayores promedios ✓

Otro(s) (menciónalo (s)):

2.- ¿Estas consciente que el plan de estudios que llevas es orientado a competencias? sí no

3.- Al cursar tus materias, que es lo más importante:

1. Pasar los exámenes ✓	2. Aprender ✓	3. Conservar la beca (o apoyo del gobierno)
4. Cruzar año	5. Obtener buen promedio	6. Otra (Mencione):

4.- ¿Las materias que cursas han contribuido a cambiar tu forma de sí no ser?

5.- Señala que porcentaje de los temas que ves en clase, son evaluados en tus exámenes:

1.- 0 al 19%	2.- 20 al 39%	3.- 40 al 59%	4.- 60 al 79%	5.- 80 al 100%
--------------	---------------	---------------	---------------	----------------

6.- ¿Qué materia (s) se te hace(n) más difícil (es)?
 M) Matemática y Física ¿por qué?
por los problemas que se plantean en dicha materia. J

7.- ¿Qué materia (s) se te hace(n) más fácil (es)?
 CS) Ética y Valores y Taller ¿por qué?
porque es casi pura comprensión de lectura.

8.- ¿Cómo prefieres hacer tus tareas, solo o en equipo? sola ¿por qué? porque es más difícil ponerse de acuerdo con mis compañeros y otros no le hechan ganas a realizar las tareas.

9.- Los resultados de los exámenes que presentas, reflejan lo que aprendes:

1. Siempre ✓	2. Casi siempre	3. A veces	4. Nunca
--------------	-----------------	------------	----------

10.- ¿Consideras más justas las calificaciones obtenidas en tu examen departamental o las que obtienes de parte del maestro? de parte del maestro ¿por qué? porque las preguntas son abiertas y con base a mi capacidad de responder.

11.- ¿Quieres continuar tus estudios después de concluir tu bachillerato? sí ¿Qué te gustaría estudiar?
Guía de turismo ó Agronomía.

12.- ¿Aceptarías seguir participando en una investigación educativa en donde te garantizaran que tu nombre y tus comentarios siempre permanecerán anónimos? sí

¡¡Muchas gracias por tu apoyo!!

Apéndice H

Carta de aceptación firmada

CARTA DE SOLICITUD DE ACEPTACIÓN DE ESTUDIANTES EN INVESTIGACIÓN

A quien corresponda

Presente:

Sirva este medio para solicitar tu apoyo como participante en el proyecto de investigación que actualmente realizo, y que tiene por objetivo descubrir las relaciones existentes o no entre los exámenes sumativos departamentales y los objetivos de las competencias genéricas desarrolladas por los estudiantes, como parte del programa educativo del centro educativo en el que estudias.

Al contar con tu participación, me comprometo a velar y guardar tu anonimato, así como el de cualquier expresión, palabra o comentario que menciones y utilizarlos exclusivamente para el presente proyecto mencionado.

Por ello pido tu autorización y disposición para participar, en el entendido de que toda la información que proporcionas es de gran valía, por lo que podremos apoyarnos en herramientas de grabación de audio, en apuntes o notas de campo para resguardarla.

De igual manera, tendrás acceso a los resultados de la investigación si así te parece. Para confirmar tu aceptación, agradecería firmar de aceptación al calce de la presente.

Sin más que agregar, quedo a tus órdenes y aprovecho a dejarle un afectuoso saludo.

Atte.

Limbert A. Villanueva Luna

Estudiante de maestría del Tecnológico de Monterrey



Firma de aceptación del participante

Apéndice I

Sondeo a personal docente y administrativo resuelto

Anexo 2



SONDEO EN LA INVESTIGACIÓN "EL PAPEL DE LAS EVALUACIONES SUMATIVAS DEPARTAMENTALES EN EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA RIEMS"

1. ¿Son los planes de clases orientados a competencias? SI NO
2. ¿Son aplicadas las competencias en los planes de estudio del Colegio de Bachilleres? SI NO
3. ¿Cree que los exámenes sumativos departamentales ayudan en el desarrollo de las competencias de los estudiantes? NO ¿por qué? *por que se evalua por lo menos un aspecto de las competencias que es el saber-saber aunque deja don lado los demás saberes.*
4. ¿Qué evaluaciones consideras que son más apegadas a las competencias: las docentes o las departamentales? ¿por qué? *Considero que las departamentales son complemento de las docentes y por esto las mas apegadas son las docentes, pues estan enfocadas al grupo específico, mientras que las departamentales son para una masividad.*
5. ¿Qué tipo de evaluaciones cree que fortalecen las competencias? A).- Diagnóstico B).- Formativas C).- Sumativas D).- Todas E).- Solo dos ¿cuáles? F).- Ninguna (Argumente su respuesta.) *que las departamentales son para una masividad.*
6. ¿Qué tipo de evaluación consideras que debe seguirse para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes? *Una evaluación integral en la que se pueda evaluar al joven no solo conocimientos teóricos, sino también prácticos y actitud.*
7. ¿Cuáles cree que sean los principales obstáculos para que un estudiante de este centro desarrolle sus competencias? *El tiempo pues estamos regidos a un calendario en el que hay que cubrir un temario, sin impartir los medios y la calidad.*
8. De acuerdo al método actual de evaluación ¿Qué factores cognitivos son los fortalecidos en el estudiante? *la memorización y la habilidad para del aprendizaje copiarse a la hora del examen con el lenguaje corporal.*
9. Como docente o administrativo ¿Qué puedes hacer para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes? *Enfocar mis estrategias de enseñanza hacia señas. Una estrategia de aprendizaje significativo en los estudiantes.*
10. Con los exámenes sumativos departamentales ¿Qué competencias pueden desarrollarse en los estudiantes? *la memorización, pues quien mas memoriza, mejor calificación y quien mejor se copia también.*
11. Añada algún comentario sobre el tema si lo considera necesario.

Quizá no este completamente errónea la evaluación por reactivos, pero el enfoque que se le da a las estructuras de las preguntas y respuestas deja muy poco margen a la aplicación y lo razonamiento de los estudiantes. reduciendo todo el esfuerzo del personal a la simple memorización y lo mecanización.

*Puede escribir sus respuestas en el lado de atrás de esta hoja

El Desengaño Candelaria Campeche a 16 de Febrero de 2011

ENCUESTA DE LA INVESTIGACIÓN "EL PAPEL DE LAS EVALUACIONES SUMATIVAS DEPARTAMENTALES EN EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA RIEMS".

- 1.- ¿Son los planes de clases orientados a competencias? SI NO
- 2.- ¿Son aplicadas las competencias en los planes de estudio del Colegio? SI NO
- 3.- ¿Crees que los exámenes sumativos departamentales ayudan en el desarrollo de competencias en los estudiantes? SI NO ¿porqué? Los reactivos que se elaboran no están enfocados a las competencias, no hay un espacio en donde se pueda expresar las habilidades y destrezas que el alumno ha asimilado.
- 4.- ¿Qué evaluaciones consideras que son más apegadas a competencias: las docentes o las departamentales? Considero que si el docente tuviera la facilidad de evaluar lo enfocaría a las competencias ya que el está en contacto directo con el alumno.
- 5.- ¿Qué tipo de evaluación crees que fortalecen las competencias? A).- De diagnóstico b).- Formativas c).- Sumativas d).- Todas e).- Solo dos ¿Cuáles? F).- Ninguna. Porque las diagnósticas partimos de donde sabe el alumno, la Formativa es cuando comenzamos a darle el conocimiento y la sumativa es cuando se junta todas para evaluar.
- 6.- ¿Qué tipo de evaluación consideras que debe seguirse para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes? Considero que las formativas porque en ella se incluye la manera de que como vamos a enseñarle y hasta que grado de conocimiento adquiere.
- 7.- ¿Cuáles crees que sean los principales obstáculos para que un estudiante de este centro desarrolle sus competencias? Primero que el alumno no sabe investigar, Analizar, y sobre todo leer. Y otra parte que el alumno está acostumbrado que toda sea de su maestro.
- 8.- De acuerdo al método actual de evaluación ¿Qué factores cognitivos son los fortalecidos en el estudiante? Habilidades y de las destrezas, es decir, el alumno de hoy en día del bachiller debe tener las herramientas necesarias para que el pueda resolver el problema que se enfrenta ya sea laboral o profesional.
- 9.- Como docente o administrativo ¿Qué puedes hacer para lograr el desarrollo de competencias en los estudiantes? Como docente dar ese cambio que se quiere o se requiere ya que hoy en día pide muchas habilidades, conocimientos y destrezas que el alumno requiere y sino estamos formados no podemos competir.
- 10.- Con los exámenes sumativos departamentales ¿Qué competencias pueden desarrollarse en los estudiantes? En los exámenes departamentales se desarrolla las destrezas ya que cuando el alumno entrega algo que se le pidió, el ya tiene ese cambio, es decir ya adquirió el conocimiento.
- 11.- Añada algún comentario del tema si lo considera necesario.

Que el colegio el Bachiller no está al 100% enfocado a las competencias que se están requiriendo en este momento, ya que todavía contamos con el 70% departamental y 30% el maestro. Y con ese 30% como docente evaluamos las competencias, que debería de ser todo lo contrario, y que los maestros del bachiller debe dejar de ser tradicionalistas aunque no contamos con la libertad de evaluar las competencias que el alumno adquiere.

Apéndice J

Guía de entrevista semidirigida aplicada

TECNOLOGICO DE MONTERREY
EGE
Escuela de Graduados en Educación

GUIA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EN LA INVESTIGACIÓN DEL PAPEL DE LOS EXÁMENES DEPARTAMENTALES EN LOS OBJETIVOS DE LAS COMPETENCIAS.

1. ¿Te ayudan los exámenes departamentales a conseguir tus objetivos personales? ¿te ayuda a lo mismo las evaluaciones de los maestros? ¿cómo identificas lo que sabes y lo que no sabes? → En parte porque lo leo o porque lo hago. y depende de la formación que voy tomando en mis actividades. En parte si, los maestros te con temas que no sabe uno y ahí te da una idea de como surge todo, te empieza a dar.
2. ¿Qué expresiones artísticas conoces? ¿Cómo las conociste? ¿practicas alguna en la escuela? ¿practicar alguna contribuye (o contribuiría) a que tus exámenes departamentales sean exitosos? ¿contribuye (o contribuiría) a mejorar las calificaciones que obtienes con el docentes? → NO. no tiene relación. Practicando en baile. No, porque la mayoría no se basan en las calificación en eso. No, no depende.
3. ¿Qué deporte prácticas? ¿depende de alguna manera la práctica de ese deporte con la aprobación o reprobación de tus exámenes departamentales? ¿depende de la calificación que el docente te asigna? ¿consumes algún producto considerado nocivo como el cigarro o el alcohol? → NO. no depende. En vez de si es necesario cuando te dan tarea. No, lo he probado el alcohol pero no tomo.
4. ¿Qué medios de comunicación utilizas? ¿Qué uso le das en tus actividades académicas? ¿Tus exámenes departamentales promueven el uso de la tecnología o medios de comunicación? ¿lo hacen los docentes? → Si, si me dan fuerza en internet por si practicar la información. No, no creo.
5. ¿utilizas lo que aprendes en la escuela para solucionar problemas de tu vida cotidiana, dentro o fuera de la escuela? ¿Son los exámenes departamentales un medio para aprender a resolver problemas cotidianos? ¿lo son las tareas, actividades o exámenes aplicados por los maestros? → No tampoco. Si me interesa y si más o menos estoy enterado.
6. ¿Estás enterado o te interesa lo que sucede en temas nacionales e internacionales? ¿Te ha tocado platicar sobre esos temas? Cuando los platicas y dicen cosas con las que no estas de acuerdo ¿Cómo es tu actitud? ¿te sirven esos temas en la escuela? ¿de que forma? → No (primera instancia). (ante duda) el maestro debe enseñarnos, también.
7. ¿consideras que puedes aprender sin que te enseñen? ¿logran los exámenes departamentales que tú aprendas sin que te enseñen? ¿logran las tareas del maestro que tú aprendas sin que te enseñen? ¿Lo haces por aprender o por obtener calificaciones aprobatorias? → Si. Si no tengo el conocimiento ni puedo hacerlo.
8. ¿Te gusta trabajar en equipo en la escuela, en tu familia o en tu comunidad? ¿Cuáles son las razones por las que trabajas en equipo en tus actividades escolares? ¿promueven los exámenes departamentales el trabajo en equipo? ¿lo hacen los trabajos o actividades que los maestros te piden? → Si. Porque es más divertido y si alguien tiene una idea podemos compartirla, y por que no opinar solo uno en la fuerza que estamos haciendo.
9. ¿Logran las actividades escolares que aprendas a respetar a los miembros de tu comunidad y a tener consciencia sobre el cuidado del medio ambiente? ¿Cuáles son las actividades de tu comunidad? → Si. Humana y todos somos iguales... tenemos la misma derechos.
10. ¿Qué piensas de personas con actitudes, pensamientos preferencias o características diferentes a las tuyas? En este respeto a la vida, condición y preferencias, ¿Los exámenes departamentales o las tareas aplicadas por los docentes promueven el respeto a la vida, condiciones y preferencias diferentes a las tuyas? → Si. Lo de la mayoría.
11. ¿Lo que haces por tu familia, por tu escuela, por tu comunidad o por tus amigos ¿lo haces de manera responsable? ¿logras que esas figuras se apoyen en ti para crecer en su persona, en su economía o académicamente? → Si. La oportunidad de demostrar lo que aprendiste y reflejarlo en el examen.
12. ¿Qué significa un examen departamental para ti? ¿Consideras que te ayudan y que califican lo que ves en clase? ¿Qué significan las actividades que el maestro te pide? ¿El maestro califica lo que ven en clases? → Si. La oportunidad de poder cumplir con lo que pide. 80%.
13. ¿Qué es más justo y/o realista para ti, el 70% de los exámenes departamentales o el