



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL

**“ELABORACIÓN DEL EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS PARA LA
SELECCIÓN DEL PERSONAL DIRECTIVO DEL COLEGIO DE BACHILLERES”**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA
PRESENTA
JENNIFER JIMÉNEZ ARTEAGA**

**ASESORA:
MTRA. MARGARITA SOTO MEDINA**



**CIUDAD UNIVERSITARIA,
MÉXICO, DF, 2011**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	3
Capítulo 1	
Colegio de Bachilleres	
1.1 Antecedentes	6
1.2 Organigrama	21
1.3 Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa	22
1.4 Subdirección de Evaluación	23
1.5 Departamento de Evaluación Académica	24
Capítulo 2	
Evaluación del desempeño Directivo	
2.1 Evaluación	26
2.2 Evaluación educativa	28
2.3 Evaluación institucional	35
2.4 Evaluación del aprendizaje	40
Capítulo 3	
Selección de Aspirantes a ocupar el Cargo de Director de Plantel.	
3.1 Proceso de evaluación	67
3.2 Metodología	70
3.3 Validación del Perfil referencial de validez y tabla de especificaciones	77
3.4 Elaboración de reactivos	82
3.5 Validación de reactivos	87
3.6 Aplicación del examen de Conocimientos del COLBACH	90
3.7 Calificación del examen de Conocimientos del COLBACH	91
4. Conclusiones	92
5. Anexos	95
5. Bibliografía	102

INTRODUCCIÓN

Un campo de acción de la pedagogía es la evaluación, entendida como el proceso para identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de los momentos de la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir para la toma de decisiones.

Dentro del Colegio de Bachilleres se lleva a cabo la selección de personal directivo de plantel. El objetivo es establecer un sistema de evaluación permanente, sistemático y confiable para los candidatos a ocupar cargos directivos en planteles, mediante la aplicación de una metodología congruente con el modelo educativo del Colegio, con la finalidad de proponer candidatos con el perfil deseable.

Una parte de este sistema de evaluación corresponde a la creación de instrumentos que nos permitan evaluar a los aspirantes. Dentro de mis actividades en la institución está, la asesoría teórico metodológica para la elaboración de instrumentos de evaluación en donde se desarrolla la metodología para la conformación de un instrumento, que es el punto central de este trabajo.

Uno de los propósitos de este informe es mostrar cómo se construye, en específico el “Examen General de conocimientos del Colegio de Bachilleres” para ocupar el cargo de Director de plantel, en todas sus etapas, desde el perfil referencial de validez, hasta la validación de reactivos.

El “Examen General de Conocimientos del Colegio de Bachilleres” es un instrumento de evaluación:

- a) De tipo Criterial, es decir, que se diseña teniendo un estándar preestablecido de rendimiento.
- b) Sustantivo, ya que mide los conocimientos esenciales derivados del perfil del director
- c) Válido, pertinente y confiable, ya que su contenido, estructura y composición está desarrollado con base en un perfil predefinido con precisión y validado por expertos independientes.
- d) Objetivo, tiene criterios de calificación unívocos y precisos
- e) Estandarizado, cuenta con reglas fijas de diseño, elaboración, aplicación y calificación.
- f) De opción múltiple, cada pregunta se acompaña de cuatro opciones de respuesta, entre las cuales solo una es correcta.

Cabe mencionar que solamente se hablará de la metodología de la construcción del “Examen General de Conocimientos del Colegio de Bachilleres”; ya que este instrumento es de tipo confidencial y se aplica actualmente en el proceso de selección de personal directivo.

El examen fue construido considerando como marco jurídico:

- Ley Orgánica de la Administración Pública Federal
- Ley Federal de las Entidades Paraestatales.
- Decreto de Creación del Colegio de Bachilleres de 1973, modificado el 25 de enero de 2006.
- Reglamento del Personal Académico del Colegio de Bachilleres

Asimismo se tomaron en consideración los lineamientos desarrollados por la Subsecretaría de Educación Media Superior y lo estipulado en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 además del proyecto de “Selección de Personal Directivo de Planteles” establecido en el Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011, a cargo del Departamento de Evaluación Académica.

Para el procedimiento de registro, selección y evaluación de candidatos a ocupar el cargo de director de plantel se desarrollaron diferentes etapas una de las cuales es la aplicación del “Examen General de Conocimientos del Colegio de Bachilleres”, que se elaboró en el Departamento de Evaluación Académica; este instrumento diseñado y elaborado especialmente para evaluar a los aspirantes a ocupar el cargo de Director de Plantel tiene como finalidad identificar el nivel de conocimientos de los sustentantes.

Es de mi interés mostrar la labor del pedagogo en esta institución educativa así como mi experiencia dentro del Colegio de Bachilleres desde agosto del 2005 hasta la fecha, el trabajo realizado en un principio consistía en la revisión técnica de reactivos en las áreas de sociales conjuntamente con un asesor académico, a partir del 2007 el Departamento de Evaluación Académica cambia su estructura y las actividades son diferentes enfocándose a la evaluación institucional, docente y proyectos para la mejora continua.

Uno de los principales proyectos del Departamento es el de Selección de aspirantes a ocupar el cargo de director de plantel, del cual se desprenden diferentes instrumentos uno de éstos es el examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres el cual se construyó en el 2007 para el primer proceso de selección mi participación en la construcción de este instrumento es el propósito del presente informe en el cual se desarrollará la metodología que se utilizó para la elaboración del instrumento.

El informe se conforma de tres capítulos el primero corresponde a la institución educativa de educación media superior, el Colegio de Bachilleres sus antecedentes, organigrama, Secretaria General, Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa y el Departamento de Evaluación Académica.

El segundo capítulo abordará a la evaluación, la del aprendizaje, la del desempeño y la evaluación en el Colegio de Bachilleres.

En el tercer y último capítulo se desarrollará la metodología con la que se elaboró el "Examen General de Conocimientos del Colegio de Bachilleres".

Al final se anexan las conclusiones de la experiencia profesional en el desarrollo de este trabajo.

Capítulo 1

Colegio de Bachilleres

En este apartado se abordan los antecedentes del Colegio de Bachilleres, el momento histórico que está viviendo con la Reforma Integral de la Educación Media Superior, así como las modificaciones que ha implementado en su estructura, el organigrama del Colegio de Bachilleres, además de la ubicación del área y los proyectos donde realizo mi actividad profesional.

1.1 ANTECEDENTES

La Conferencia Internacional sobre la Crisis mundial de la Educación convocada por la UNESCO realizada en octubre de 1967, analizó entre otros, un problema que se presentaba a nivel mundial: el desbordamiento de la matrícula estudiantil.

En el escenario de la Conferencia se hicieron propuestas que buscaban no sólo responder a la demanda cuantitativa sino hacerlo de manera cualitativa con nuevas concepciones sobre la educación. Se consideró que no bastaban reformas parciales, era necesario innovar los conceptos y enfoques y estructuras básicas de la educación, la cual hasta ese momento no había podido enfrentar la crisis de la creciente demanda. Se requería entonces, un cambio para elevar la calidad y la eficiencia en la educación.

Para el caso de México, a petición del Ejecutivo Federal, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) realizó, a partir de 1970, una serie de estudios cuya finalidad era plantear una oferta educativa, a través de la cual se pudiera responder a la creciente demanda de educación en los niveles medio superior y superior.

Un primer producto de estos estudios se presentó en la XIII Asamblea General Ordinaria realizada en Villahermosa, Tab., en abril de 1971, en la que se señaló:

El nivel superior de la enseñanza media, con duración de tres años, deberá ser formativo en un sentido genérico de la palabra, más que informativo o enciclopédico, se concebirá en su doble función de ciclo terminal y antecedente propedéutico para estudios de licenciatura, incorporará los conocimientos fundamentales tanto de las ciencias como de

las humanidades y, en forma paralela capacitará específicamente para la incorporación al trabajo productivo. (ANUIES 26).

Con base en esta concepción, en la XIV Asamblea General Ordinaria realizada en Tepic, Nay., en octubre de 1972, se presentó un modelo de estructura académica para el bachillerato de cuya discusión y aceptación se derivó el siguiente acuerdo:

La adopción de una nueva estructura académica en el ciclo superior de la enseñanza media debe caracterizarse en lo fundamental por:

- a) La realización de las actividades de aprendizaje en tres áreas de trabajo: actividades escolares, capacitación para el trabajo y actividades paraescolares.
- b) La división de las actividades de aprendizaje de carácter escolar en dos núcleos: uno básico o propedéutico, que permitiría el aprendizaje de la metodología y la información esencial de la lengua, la matemática, las ciencias naturales, las ciencias históricas-sociales y las humanidades, y un núcleo de actividades selectivas que permitirían un aprendizaje de contenidos de cierta especialización que en forma flexible se adecuarían a los intereses y propósitos del estudiante.
- c) La realización de las actividades de capacitación para el trabajo en estrecha relación con las actividades escolares, utilizando con frecuencia recursos externos y tomando en cuenta las condiciones económicas y ocupacionales de la región.
- d) Las actividades paraescolares destinadas a satisfacer intereses no académicos del estudiante en los campos cívico, artístico y deportivo, que podrían ser libres y no sujetarse a evaluación (ANUIES 51-52).

ANUIES en 1973, realizó una investigación sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior de la zona metropolitana de la Ciudad de México, en la que señaló la capacidad de atención a la demanda para el nivel medio superior, la cual era de 83 000 estudiantes. De este total atendidos, el 48.2 % por la Universidad Nacional Autónoma de México, el 24% por el Instituto Politécnico Nacional, el 12% por escuelas incorporadas a la UNAM, el 4.4% por escuelas normales y el 11.4% por escuelas incorporadas a la SEP.

Debido a la marcada desproporción de las cifras, en donde la UNAM junto con el IPN atendían el 72% de los estudiantes, población que pretendía ingresar a los estudios de nivel medio superior para después incorporarse al nivel superior, el problema no se resolvía solamente con una mayor cobertura por parte de la UNAM e IPN.

Por ello, como una manera de atender a la demanda que representaba el nivel medio superior y contribuir al fortalecimiento de las instituciones existentes, la ANUIES recomendó al Ejecutivo Federal:

“La creación por el Estado de un organismo descentralizado que pudiera denominarse Colegio de Bachilleres, institución destinada e independiente de las ya existentes, que coordinaría las actividades docentes de todos y cada uno de los planteles que la integrara, vigilando y evaluando que la educación que en ellos se imparta corresponda a programas, sistemas y métodos valederos a nivel nacional, y que sus estudios sean equivalentes y tengan igual validez que los que imparten en la UNAM, el IPN y demás instituciones educativas que ofrecen este nivel de estudios” (ANUIES 63).

El colegio tendrá por objeto brindar a la adolescencia una educación de nivel medio superior, con la modalidad de su doble finalidad, contar con una capacitación técnica y a la vez continuar con sus estudios superiores.

Durante el gobierno del presidente Luis Echeverría Álvarez precisó un decreto por el cual se creaba el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado con personalidad jurídica, patrimonio propio y con posibilidad de establecer planteles en cualquier estado de la República, este decreto fue publicado en el Diario Oficial de la Nación el 26 de septiembre de 1973, y se inició con tres planteles en la Ciudad de Chihuahua y cinco más en la zona metropolitana de la Ciudad de México.

El Colegio de Bachilleres se caracteriza por tener autonomía orgánica y administrativa, apoyado en lo financiero por un convenio con la Secretaría de Educación Pública. Durante 1974-1982, el Colegio de Bachilleres de la zona metropolitana de la Ciudad de México tuvo un aumento acelerado en su matrícula de 11, 837 estudiantes a 66, 616; su planta docente de 324 a 2, 846 y el número de planteles habían pasado de 5 a 19.

A partir de 1983, en sus 20 planteles el Colegio atiende a una población aproximada de 83, 000 alumnos en la modalidad escolarizada y 35, 000 en la modalidad abierta, su personal académico comprende entre 3,000 y 3,200 profesores. Simultáneamente, el Sistema Nacional Colegio de Bachilleres amplió su cobertura en el país, expandiéndose a 25 estados de la República abarcando 605 planteles.

En 1981 se creó la comisión interinstitucional eracedi@hotmail.com; n donde participaron el Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional Preparatoria, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior, Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológicas, Dirección General de Educación Media Superior

y el Colegio de Bachilleres, con el fin de dialogar y diseñar un plan de estudios del tronco común.

Dichos acuerdos sirvieron como base para la discusión en el Congreso Nacional de Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos en 1982, en donde se concluyó:

“el bachillerato es una fase de la educación esencialmente formativo que debe ser integral y no únicamente propedéutico. Al bachillerato, se le debe ubicar como un ciclo con objetivos y personalidad muy propios, para un grupo de edades en el que es necesario que los conocimientos den una visión universal, y que tengan a la vez una correlación con la realidad del país y cada región.

Se considera que la finalidad esencial del bachillerato es de generar al joven el desarrollo de una primera síntesis personal y social, que le permita su acceso tanto a la educación superior como la comprensión de su sociedad y de su tiempo, así como su posible incorporación al trabajo productivo” (SEP;CONABA 16).

Se determinó el establecimiento del tronco común, entendido como un universo de lo básico para desarrollar en el estudiante una cultura integral, mismo que adquirió carácter normativo a partir de la publicación del Acuerdo 71 de la SEP.

En junio de 1982, la Junta Directiva del Colegio de Bachilleres determinó que en la institución se hicieran modificaciones necesarias al tronco común, no sólo un cambio de nombre de las asignaturas sino una estrategia integral para la articulación, dosificación y distribución de los contenidos y procesos académicos.

Como consecuencia de las modificaciones se ultimó una reestructuración de la organización de las asignaturas en función de cinco áreas de conocimiento: Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Histórico-Sociales, Metodología-Filosofía y Lengua-Comunicación. Además se elaboraron 19 programas nuevos correspondientes a las asignaturas del tronco común y se reelaboraron 13 programas de asignaturas propedéuticas obligatorias, en necesidad de mantener la coherencia entre todas las materias y capacitaciones.

Con base en esta línea en 1985-1987, se procedió a reorganizar las materias optativas en función de las áreas de conocimiento básico. Asimismo, se elaboraron nuevos programas para un primer grupo de asignaturas optativas. También las capacitaciones tuvieron reestructuración y se implementaron otras nuevas. En 1989 -1994, el “Programa de Modernización Educativa”, emitido por el Gobierno Federal, postuló en sus objetivos para la Educación Media Superior, la necesidad de ajustar las transformaciones requeridas

para lograr que los estudios de nivel respondan, por su pertinencia, a las expectativas de sus demandantes.

Como consecuencia los programas de estudio proporcionan la formación humanística, científica y tecnológica necesaria para que el estudiante se incorpore a una sociedad en desarrollo, refuerce su identidad con valores nacionales y su concientización de los problemas del país, mediante una metodología que conlleve el desarrollo de su capacidad de aprender por sí mismo, de manera crítica y sistemática. En este marco, con fundamento en el “Programa de Desarrollo Institucional de Mediano Plazo 1991-1994”, el Colegio de Bachilleres planteó entre sus proyectos, la definición de un Modelo Educativo que permita recuperar la experiencia del Colegio e incorporar los avances registrados en los ámbitos de la psicología educativa, la pedagogía y la didáctica; como resultado de dicho proyecto, se elaboró una primera versión que fungió como elemento normativo en la actualización de los programas de estudio.

En este sentido, el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 ubica al Colegio de Bachilleres como perteneciente al núcleo de instituciones esencialmente propedéuticas. Además, aborda objetivos representativos de la política educativa, entre los cuales se precisan mejorar la calidad del sistema educativo en congruencia con los propósitos del desarrollo nacional, orientadas por los criterios:

- Consolidar los servicios que han mostrado efectividad.
- Reorientar aquellos cuyo funcionamiento ya no armoniza con las condiciones actuales.
- Implantar modelos educativos adecuados a las necesidades de la población que demandan estos servicios e introducir innovaciones adaptadas al avance científico y tecnológico.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se señaló como propósitos fundamentales la equidad, la calidad y la pertinencia de la educación. En este marco, para la educación media superior y superior se establecen políticas que se concretan en los siguientes objetivos:

- Mejorar la calidad de la evaluación de las instituciones que conforman el Sistema Nacional de Educación Media superior.

- Lograr una mayor correspondencia de los resultados del quehacer académico con las necesidades y expectativas de la sociedad.
- Fortalecer la identidad de las instituciones mediante la especialización en programas y servicios académicos congruentes con las necesidades y demandas regionales y locales.

La reforma del Bachillerato General de la Dirección General del Bachillerato se aplicó en 2003-2004 en su fase piloto a 70 escuelas, y en ciclos posteriores a todas las escuelas de la Dirección General.

En el Colegio de Bachilleres se aplicó esta reforma en agosto de 2003 teniendo como plantel guía el 17 “Huayamilpas”. La reforma no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas anteriores — básico, propedéutico y formación para el trabajo— y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje.

El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida. Todos los planteles que imparten el bachillerato general ofrecen la misma formación básica que consiste en asignaturas.

El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos.

Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral.

Lo segundo busca que el componente de formación sea “pertinente y flexible” (*Equidad, calidad e innovación en el desarrollo educativo nacional 259*). Los estudiantes cursan un total de cuatro módulos, a partir de su tercer semestre.

Los módulos son autocontenidos, y no necesariamente deben ser cursados en secuencia. Los estudiantes que lo deseen pueden obtener certificados de las competencias que adquieran en estos módulos.

En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación. En estas tutorías, los profesores dan atención individual a los estudiantes en lo psicológico y lo pedagógico.

El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006 establece que la educación requiere una revisión amplia e integral de sus objetivos, procesos, instrumentos, estructura y organización a fin de hacerla acorde con las nuevas condiciones nacionales que privilegien el aprendizaje y el conocimiento; al perfilar la visión de la reforma de la gestión del sistema educativo a 2025, contempla que los planteles de educación media superior tendrán amplio margen para tomar sus decisiones y habrán desarrollado su capacidad de hacerlo eficazmente. En su apartado de Subprogramas educativos en lo referido a la educación media superior señala que el Colegio de Bachilleres ofrece programas educativos cuyos objetivos son proporcionar una educación formativa integral, promotora de la participación creativa en la economía y el trabajo.

Siendo el Colegio de Bachilleres un organismo descentralizado del Estado, y en el marco jurídico de las leyes Orgánica de la Administración Pública Federal y Federal de las Entidades Paraestatales, desde esa perspectiva y para posicionarlo a la vanguardia, se hace necesario actualizar su Decreto de Creación.

El Colegio de Bachilleres tendrá por objeto impartir e impulsar la educación correspondiente al tipo medio superior y tendrá las siguientes facultades:

- I. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en el área metropolitana de la Ciudad de México así como en las demás Entidades Federativas donde fuere necesario, de conformidad con su presupuesto aprobado;
- II. Impartir educación del mismo tipo, a través de las modalidades escolar y no escolarizada;
- III. Establecer sus planes de organización académica;
- IV. Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas académicos;
- V. Auspiciar el establecimiento de planteles particulares en los que se imparta el mismo tipo de modelo educativo;
- VI. Otorgar y retirar reconocimiento de validez a estudios realizados en planteles particulares que impartan el mismo modelo dentro de este tipo educativo, y
- VII. Ejercer las demás que sean afines con las anteriores.

Como una de las instituciones del Nivel Medio Superior más importantes de nuestro país, con veinte planteles en la Ciudad de México y zona conurbada, el Colegio de Bachilleres proporciona un bachillerato general en dos modalidades, escolarizada y no escolarizada, con los siguientes objetivos generales:

- Desarrollar la capacidad intelectual del estudiante mediante la obtención y aplicación de conocimientos.
- Conceder la misma importancia a la enseñanza que al aprendizaje.
- Crear en el estudiante una conciencia crítica que le permita adoptar una actitud responsable ante la sociedad.
- Proporcionar formación laboral que permita al estudiante el desarrollo de competencias profesionales para la realización de una función productiva.

En su modalidad escolarizada, el Colegio de Bachilleres atiende a una población de más de 88 mil jóvenes, el 80% de los cuales tiene entre 15 y 19 años de edad y la mayoría, el 90%, se dedica únicamente a estudiar. De acuerdo con la estadística básica del Colegio de 2006-B, ingresan al Colegio cada semestre, entre 19,000 y 23,000 jóvenes, el 49% son hombres y el 51% mujeres. (Colegio de Bachilleres. (2006). Estadística Básica 2006. México).

En su modalidad no escolarizada cuenta con una población activa aproximada a los 24,000 estudiantes, particularmente adultos de más de 20 años de edad, que viven en circunstancias heterogéneas, principalmente personas que trabajan y dejaron por algún tiempo la escuela, así como algunas personas privadas de su libertad. En ambas modalidades de atención, el Plan de Estudios del Colegio se ha organizado en tres Áreas de Formación: Básica, Específica y para el Trabajo.

El Área de Formación Básica integra al conjunto de materias que representan los conocimientos considerados como indispensables para todo estudiante de bachillerato, por ser los más relevantes y representativos de los diversos campos del conocimiento humano.

El Área de Formación Específica favorece la formación propedéutica general a través de materias optativas que fortalecen los conocimientos, habilidades, valores y actitudes desarrollados en el área básica, profundizando en diversos campos del saber y ayudando a la definición vocacional del estudiante.

El Área de Formación para el Trabajo contribuye en el proyecto de construcción de vida del estudiante en el ámbito de lo laboral, a través de situaciones que le permitan adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas para producir algún bien o servicio, satisfaciendo sus necesidades materiales y existenciales, que posibiliten su transformación como sujeto individual y social, en el momento histórico y cultural en el que vive; fortaleciendo la capacidad de ingresar, mantenerse y progresar exitosamente en el mundo laboral.

Para complementar la formación integral del bachiller, en el Colegio se han promovido cursos y talleres artísticos y deportivos, así como los servicios de orientación vocacional, escolar y tutorial. Estos cursos y servicios, regularmente se proporcionan en horarios interturno o en tiempos libres de los estudiantes y no tienen valor curricular alguno. Asimismo, las tutorías sólo se proporcionan a estudiantes que enfrentan algún factor de riesgo para su regularidad académica o egreso, recibiendo este beneficio especialmente en primero y sexto semestres.

El Plan de Estudios del Colegio ha estado vigente por más de quince años, por lo que en ese tiempo, las acciones educativas institucionales han variado y derivado en prácticas que se alejan del modelo previsto. Ejemplo de esto es que en los últimos cuatro años en el Colegio han coexistido, al menos, cuatro planes de estudios diferentes (Plan vigente, Plan de la Reforma Curricular 2001-2006, Plan de Formación Pertinente y Plan del Sistema Abierto y a Distancia); no obstante, estos planes están estructurados con base en enfoques centrados en las disciplinas científicas y humanísticas.

De acuerdo con los resultados proporcionados por el Centro Nacional para la Evaluación Superior (CENEVAL), nuestros estudiantes de primer ingreso tienen severos rezagos, especialmente en razonamiento verbal y matemático; asimismo, más del 80% no seleccionó al Colegio como su primera opción para estudiar el bachillerato, lo cual contribuye a disminuir su autoestima y, probablemente, es una de las causas de deserción escolar. Adicionalmente, cabe señalar que si bien el ingreso por género está casi equilibrado, pues las jóvenes superan a los varones en menos del 2%, al término del bachillerato son muchas más mujeres las que egresan con un nivel de excelencia y, regularmente, en menos tiempo

Conviene observar también que, alrededor del 90% de nuestros estudiantes desean continuar sus estudios en el Nivel Superior, no obstante, están siendo desplazados en los concursos de admisión por egresados de otras instituciones de Nivel Medio Superior.

Por cuanto a los indicadores de impacto, para el periodo 2007-2008, se puede mencionar que la eficiencia terminal fue de 40.9%; la aprobación alcanzó el 42.3%; la deserción fue de 18% y la promoción llegó al 71.4%, todos estos datos resultan del promedio de los 20 planteles que conforman el Colegio de Bachilleres, en el D.F. y la zona metropolitana de la Ciudad de México (Colegio de Bachilleres. (2008). Sistema de Evaluación y Mejora. Versión 2.0. Diciembre).

Aún cuando los más de 3,300 docentes del Colegio cuentan con una formación pedagógica y disciplinaria que les permite planear e impartir sus clases y elaborar materiales didácticos, las prácticas docentes están centradas en el contenido más que en el aprendizaje. En la modalidad no escolarizada se ha impulsado el uso de tecnologías a través de materiales didácticos multimedia, de la sistematización de la evaluación, y de prácticas educativas innovadoras. En el ciclo 2007-2008, el 53.5% de los profesores habían aprobado por lo menos un curso del programa de actualización. (--- Sistema de Evaluación y Mejora. Versión 2.0. Diciembre).

Aún así, las tecnologías de la información y la comunicación no se han aprovechado en todo su potencial didáctico.

En términos generales puede decirse que la planta docente del Colegio es muy estable; aproximadamente sólo un 15% de los docentes de ingreso relativamente reciente no permanece en la institución más de tres años. Adicionalmente, un porcentaje significativo de ellos tiene una antigüedad cercana a la edad de retiro, lo que se refleja en una práctica educativa rutinaria; además la mayoría de los maestros no participan en los programas de formación instrumentados por la Institución.

Para completar el panorama descrito, en el Colegio no se cuenta con suficientes mecanismos de evaluación para el análisis de la calidad y pertinencia educativa para la rendición de cuentas. Esto resulta de vital importancia, dado que el rendimiento escolar de los estudiantes es multifactorial y se debe tener claro cuáles de esos factores pueden modificarse institucionalmente, para poder remontar las deficiencias que ahora son cotidianas en las aulas.

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

En el marco de la reestructuración de la SEP, a principios de 2005 se instituyó la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), cuya primera función fue conciliar los diferentes intereses y vocaciones de los distintos tipos de bachillerato para construir los consensos necesarios que permitieran a la educación media superior estar preparada para los retos que enfrentará en el mediano plazo.

A lo largo de 2007 se han desarrollado esfuerzos notables por parte de la Subsecretaría de Educación Media Superior para proporcionar una identidad al ciclo, conjuntar los esfuerzos de los subsistemas e instituciones que lo imparten y propiciar una formación pertinente a los jóvenes del grupo de edad que lo cursan.

La creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), parte de los principios de reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato, enfatiza la pertinencia y relevancia de los planes de estudio y posibilitará el tránsito entre subsistemas y escuelas.

El SNB, cuenta con tres componentes, el primero referido a los contenidos del ciclo, el segundo aborda las modalidades en las cuales puede ser impartido y el tercero relacionado con los mecanismos de apoyo que será necesario establecer para concretarlo.

Los contenidos se estructuran por un Marco Curricular Común, en un enfoque por competencias y un perfil del egresado. El Marco Curricular Común proporciona sustento al SNB y es el eje en torno al cual se llevará a cabo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, le da identidad al nivel, al buscar la integración del Bachillerato; es flexible ya que respeta la vocación e interés de los distintos desarrollos institucionales; resulta innovador ya que se transitará de un enfoque basado en contenidos disciplinarios a uno basado en competencias, sin desconocer la utilidad del primero, plantea un perfil del egresado, con enunciados que son los estándares a alcanzar sin promover rutas o caminos curriculares específicos y facilita el reconocimiento académico entre las instituciones y al final del ciclo.

El enfoque por competencias constituye una visión constructivista, que reconoce al aprendizaje como un proceso que se construye en forma individual, en el cual nuevos conocimientos se estructuran con los previos y con la interacción social; conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje y favorece distintos ambientes de aprendizaje en los cuales las actividades de investigación, el trabajo

colaborativo, la resolución de problemas y la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios tienen preeminencia.

En este contexto se han definido tres tipos de competencias:

- Las genéricas, que son aquellas que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar, permiten comprender el mundo e influir en él, los capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean así como participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida.
- Las disciplinares que están constituidas por los conocimientos, habilidades y actitudes de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.
- Las profesionales que constituyen la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes; éstas son necesarias pero no suficientes por sí mismas para un desempeño efectivo.

Este enfoque ha permitido la construcción nacional consensuada del perfil del bachiller, estructurado en seis categorías, que agrupan 11 competencias genéricas que se despliegan en distintos ámbitos; se pretende que este perfil sea asumido por todos los subsistemas e instituciones para propiciar una formación genérica sin demeritar las vocaciones y orientaciones de cada una de ellas.

Los contenidos del SNB serán concretados a través de la regulación de distintos servicios o modalidades que se proporcionan en la Educación Media Superior, la propuesta de organización, que se basa en los elementos del proceso educativo y las variaciones que tiene, origina la posibilidad de seis tipos de servicios: presencial, compactado, virtual, autogestivo, híbrido y certificación directa con los cuales la reforma podría ser implementada, aumentando su nivel de flexibilidad y de atención.

Finalmente, en el SNB se han considerado, los siguientes mecanismos de apoyo que facilitarán su implementación, la elaboración del Perfil del docente, que permitirá orientar la formación de los profesores en relación con el enfoque de competencias; la generalización de tutorías para los alumnos, desde las puramente disciplinarias hasta las de orientación y apoyo psicosocial; la mejora en la infraestructura de los planteles; los apoyos económicos a la demanda; el establecimiento de mecanismos de tránsito entre

subsistemas y escuelas; el fortalecimiento de la gestión escolar en los planteles y la evaluación de los distintos procesos y objetos incluidos en el SNB.

El Colegio de Bachilleres en el marco de diversidad que establece la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), el Colegio no modifica su estatuto, seguirá siendo un organismo descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propios. Igualmente, mantiene su concepción como Bachillerato General que proporciona formación para estudios superiores y formación laboral.

Por cuanto a sus relaciones laborales, se seguirán regulando en el apartado "A" del Art. 123 y de su ley reglamentaria.

En el contexto de la RIEMS, el Colegio de bachilleres reorganizará su actividad académica, manteniendo la concepción constructivista y centrando su actividad en el aprendizaje.

En el marco descrito y , considerando los retos de la educación en el Nivel Medio Superior en el 2008, el modelo académico del Colegio se reorienta hacia nuevas prácticas educativas que permitan atender la vinculación escuela-vida-trabajo en el marco de sus objetivos institucionales, lo que significa desde la modificación de su plan hasta el aseguramiento de las condiciones de operación adecuadas para la formación de los estudiantes en competencias para la vida, el trabajo y los estudios superiores.

Ahora, la Institución se plantea como **misión:**

“Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades.”

Se busca que “nuestros estudiantes egresen con una formación académica integral, de calidad, con motivación e interés por aprender, con adopción de los valores universales que les permitan una adecuada inserción en la sociedad y un buen desempeño en sus actividades académicas o laborales.”

En este sentido, **la visión** del Colegio es llegar a:

“Ser una institución educativa con liderazgo académico y prestigio social, con estudiantes de excelencia, comprometidos consigo mismos y con su sociedad; en instalaciones bien equipadas, seguras y estéticas, con procesos administrativos eficientes que favorezcan la formación de bachilleres competentes para la vida.” (Castañón, R.R. Reunión de trabajo e integración del Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011 y Programa Operativo Anual 2008 en el Colegio de Bachilleres).

La Institución se encamina hacia el cumplimiento de tres objetivos estratégicos:

- Desarrollar en el estudiante las competencias de autodeterminación y cuidado de sí mismo; expresión y comunicación; pensamiento crítico y reflexivo; aprendizaje autónomo; trabajo colaborativo y participación responsable en la sociedad; que le permitan movilizar, de manera integral, los conocimientos, habilidades, actitudes y valores científicos y humanísticos, para participar exitosamente en sus actividades individuales, laborales, profesionales y sociales, dentro de la sociedad del conocimiento.
- Proporcionar a los estudiantes un espacio de convivencia ordenada, plural, respetuosa y apoyada en las tecnologías de la información; que fomente el aprendizaje responsable, autónomo, colaborativo y estratégico, así como, la discusión en un ambiente de libertad y rigor académico.
- Formar ciudadanos que valoren el carácter multicultural del país, contribuyan a fortalecer la democracia y promuevan tanto la solidaridad como la tolerancia con los demás.

En el marco de la Reforma Curricular y en congruencia con el Artículo 3º Constitucional, la educación que proporciona el Colegio de Bachilleres se sustenta en una concepción humanista; tiene como ideal el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, en especial sus capacidades para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. La educación así considerada contribuye a la mejor convivencia humana, tanto por el conocimiento que transmite como por los valores que promueve.

Para concebir el desarrollo integral del hombre, quien se define por la relación entre sus aptitudes innatas y sus diferentes modos de ser, esto es llegar a ser humano se explica por algo más que sólo la convivencia o las interacciones con los demás para compartir experiencias; requiere necesariamente de un proceso más complejo de aprendizaje que

involucra procesos cognitivos y el intercambio de símbolos significativos que imponen un sentido a la experiencia (Geertz 43-59).

El hombre desde que nace, inicia un proceso de transformación hacia su humanización que se da por procesos de construcción de su propia identidad, es decir, procesos de aprendizaje con los otros para compartir saberes y sentimientos socialmente determinados, que se convierten en sistemas de referencia para explicar la realidad y para orientar sus formas de vida y de convivencia.

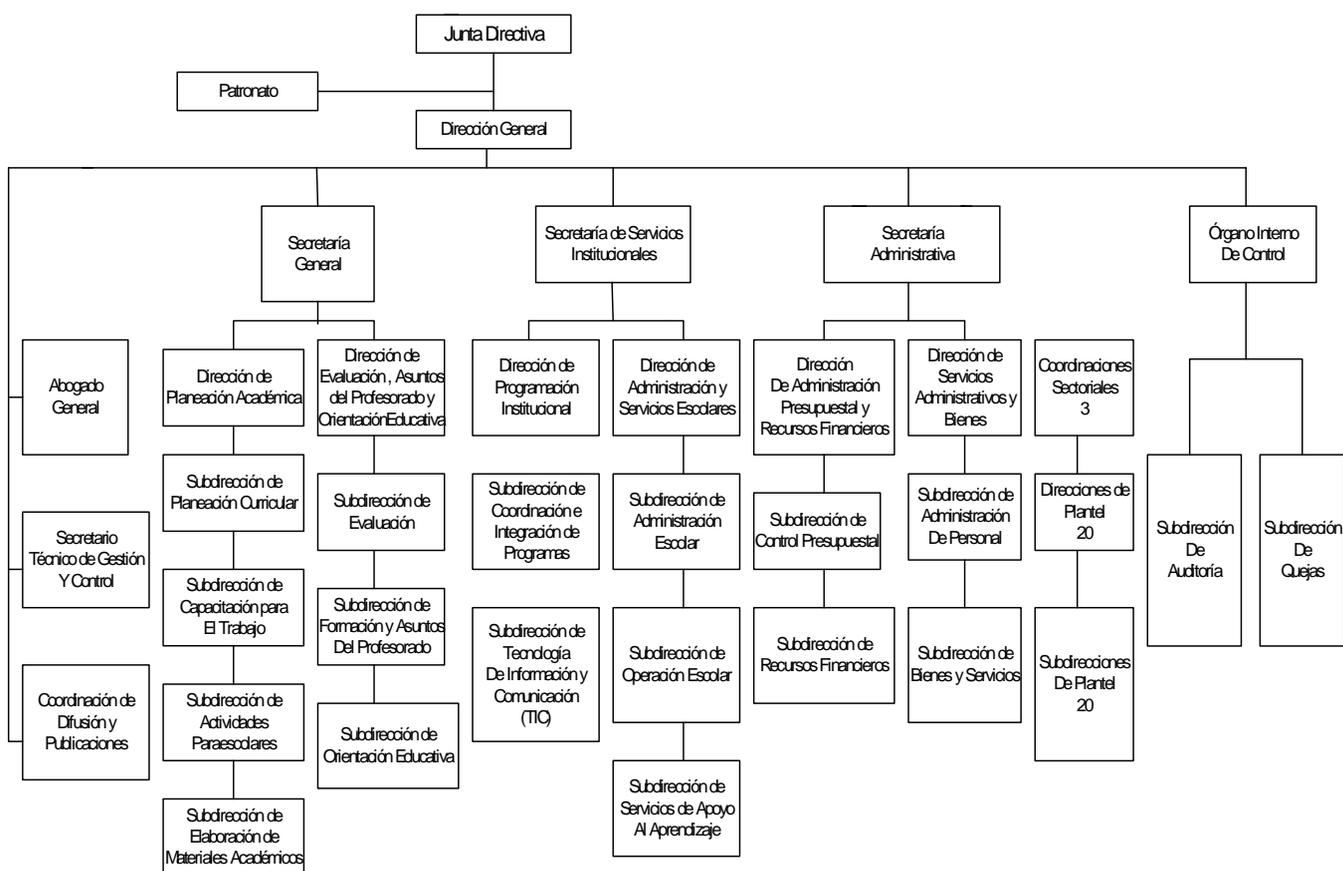
Es en sociedad, que el ser humano se define a sí mismo, es decir, construye su identidad *-entendida como una estructura de relaciones que involucran racionalidades, afectos y aversiones, que se ponen en funcionamiento con reglas particulares.* Hobbsbawn (ctd en Castilla).

La identidad, tanto individual como colectiva, constituye un elemento fundamental para comprender la noción de cultura, pues en su construcción se revelan algunas reglas, formas y valores que determinan las interacciones entre las personas; estas interacciones son móviles, dependen del contexto, tienen un marco histórico y social en el que funcionan. Van desde el plano individual hasta el comunitario. Por ello la identidad y la cultura no se conciben de manera aislada.

La cultura, según León Olive, incluye las representaciones de la realidad (creencias, teorías, modelos de aspectos del mundo), las reglas y normas de conducta, los valores y formas de comunicación (por medio de lenguajes preposicionales que utilizan medios de apoyo artificiales), así como las pautas de comportamiento aprendido que caracterizan a un grupo social en particular. Por ello se puede aceptar que no existe una sola cultura, sino una variedad de ellas, de una multiculturalidad, con el predominio de la cultura occidental. (Leon Olive). (Se concibe como el universo de estructuras de significados socialmente establecidos que engloban nuestras ideas, valores, actos y emociones. Juega un papel fundamental porque posibilita y orienta el conjunto de prácticas individuales y colectivas que conforman el tejido social, el cual moldea las relaciones del sujeto con sus iguales, con la sociedad y con el medio ambiente mediante mecanismos de control (planes, parámetros de conducta, fórmulas, reglas, instrucciones o leyes) que gobiernan nuestras acciones, mismas que nos permiten construir esquemas de percepción y de pensamiento acerca del mundo que nos rodea; comenta al respecto que "...el corazón mismo del mundo que los seres humanos crean es significado construido socialmente... Sin las deliberadas y subjetivamente significativas acciones de los individuos, no existiría algo como la cultura". (Berger)

1.2 ORGANIGRAMA

Como parte del diagnóstico realizado por la Dirección General del Colegio en momento de iniciar la presente administración, se realizó una propuesta de Estructura Organizacional que resulta más eficiente y actualizada. En el organigrama que se presenta a continuación, aparece la propuesta de la nueva estructura que la Junta Directiva del Colegio aprobó durante su Segunda Reunión Ordinaria, realizada el 5 de junio de 2007. Autorizada por parte de la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de la Función Pública y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.



1.3 DIRECCIÓN DE EVALUACIÓN, ASUNTOS DEL PROFESORADO Y ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Dentro de la nueva estructura se creó la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa de la que dependen tres subdirecciones: Subdirección de Evaluación, Subdirección de Formación y Asuntos del Profesorado, Subdirección de Orientación Educativa.

Dentro de sus funciones se encuentran las siguientes:

- Impulsar la profesionalización del personal académico mediante la selección, formación, promoción y valoración de su desempeño.
- Implementar procesos transparentes y eficientes de selección y capacitación a fin de contar en planteles con personal directivo y jefes de materia competentes.
- Implementar estrategias de orientación, tutorías, participación en proyectos institucionales, impulso al egreso
- Desarrollar instrumentos de evaluación del aprendizaje hacia las diferentes modalidades de estándares internacionales para la elaboración de pruebas.
- Identificar niveles de dominio de los estudiantes, certificar alumnos, retroalimentar el funcionamiento de los planes y programas de estudio, así como detectar áreas de oportunidad
- Establecer un sistema integral de evaluación que considere los diferentes componentes y procesos académicos que interactúan en la institución.

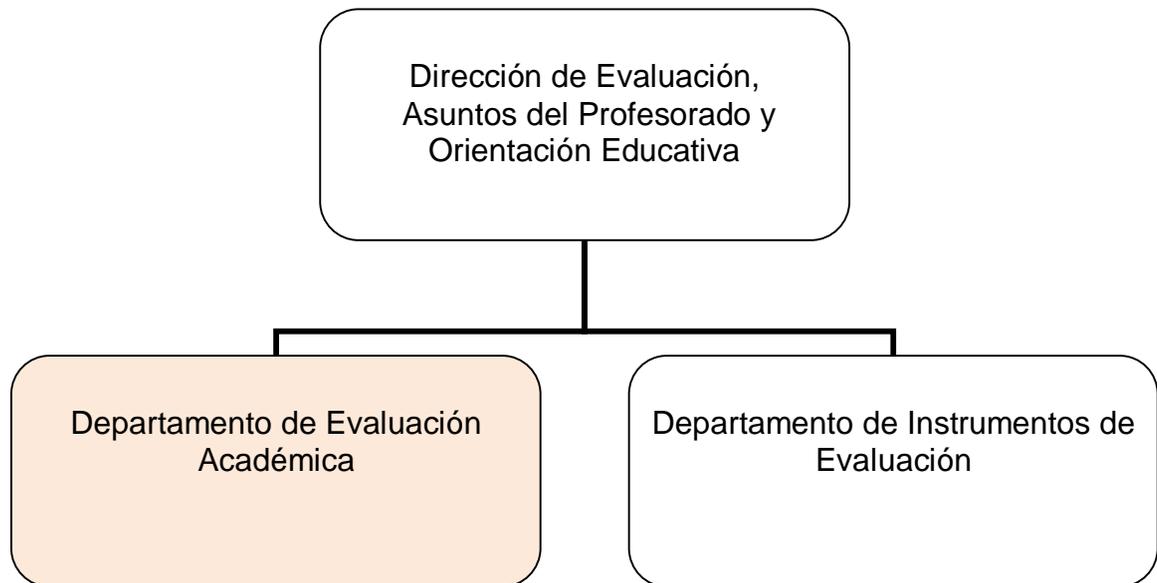


1.4 SUBDIRECCIÓN DE EVALUACIÓN

De la Dirección de Evaluación, Asuntos del Profesorado y Orientación Educativa depende la Subdirección de Evaluación de la que se dividen dos departamentos: Departamento de Evaluación Académica y el Departamento de Instrumentos de Evaluación.

Dentro de sus funciones se encuentran las siguientes:

- Evaluar a los aspirantes a ocupar el cargo de director de plantel y el de jefe de materia con base en criterios previamente establecidos, a fin de contar en planteles con personal competente para coordinar el trabajo
- Identificar el nivel de las competencias que poseen los estudiantes a través de las evaluaciones colegiadas
- Valorar el nivel de conocimientos, habilidades y competencias de los sustentantes, mayores de 18 años que deseen obtener su certificado de bachillerato
- Diseñar un modelo de evaluación integral que permita orientar la evaluación de los distintos componentes y procesos académicos que interactúan en la institución, así como los resultados alcanzados



1.5 DEPARTAMENTO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA

El Departamento de Evaluación Académica es responsable de llevar a cabo la evaluación de diferentes programas y agentes del Colegio que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes, como los programas académicos; el desempeño del personal académico (docentes); el personal directivo de planteles; los candidatos a ocupar puestos directivos, así como la operación de los centros escolares. Para ello, elabora diseños de evaluación, procedimientos, instrumentos de diferente tipo e informes de resultados.

Se relaciona con las instancias responsables de los programas académicos que evalúa y con aquellas que coordinan a los agentes evaluados, a fin de involucrarlas en el proceso y proporcionarles los resultados de las evaluaciones, para que tomen las medidas que consideren pertinentes. Estas instancias son, internacionales para el desarrollo de instrumentos de evaluación.

Los procesos de evaluación que realiza el Departamento son autorizados por la Subdirección de Evaluación, que también dicta los lineamientos para su desarrollo.

Entre los principales desafíos que enfrenta el Departamento se encuentran:

La capacitación de su personal para desarrollar los procesos de evaluación conforme a los estándares de calidad principalmente en lo concerniente a la elaboración de diseños, elaboración de instrumentos de evaluación o pruebas, análisis o interpretación de resultados y elaboración de manuales técnicos.

El fomento y desarrollo de una cultura de la evaluación entre el personal de las diferentes áreas del Colegio, mediante la sensibilización y la presentación de resultados que evidencien las ventajas de llevar a cabo procesos evaluativos.

La optimización de los recursos disponibles, tanto humanos, como materiales y técnicos, y la gestión de aquellos que resultan indispensables para llevar a cabo los procesos de evaluación.

Las atribuciones del Departamento de Evaluación Académica en los proyectos asignados son las siguientes:

Evaluación de Programas Académicos

Acordar con las áreas responsables de los programas académicos, los indicadores para llevar a cabo la evaluación de éstos.

Recopilar información para la evaluación de los programas académicos, en forma oportuna y sistemática.

Analizar los resultados de los programas académicos y elaborar informes en los que se especifiquen las fortalezas y las áreas de oportunidad.

Evaluación de Docentes, Personal Directivo de Planteles y Aspirantes a Ocupar Puestos Directivos en Plantel.

Elaborar y actualizar, en coordinación con las instancias correspondientes, los diseños para evaluar al personal académico, al personal directivo en planteles y a los aspirantes a ocupar puestos directivos.

Diseñar los instrumentos o pruebas para la evaluación del personal académico y directivo

Elaborar manuales técnicos de los instrumentos y pruebas diseñadas.

Analizar los resultados de los instrumentos aplicados para la evaluación del personal académico y directivo, y elaborar los informes correspondientes.

Elaborar y actualizar el diseño para evaluar la operación de los planteles.

Establecer mecanismos para la recopilación de información en forma oportuna y sistemática.

Analizar los resultados y elaborar los informes periódicamente.

Para la realización de estas actividades el Departamento de Evaluación toma como sustento teórico la evaluación, sus definiciones, funciones y tipos los cuales se desglosan en el capítulo siguiente.

Capítulo 2

Evaluación del desempeño

En este apartado se aborda la concepción de evaluación, la evaluación institucional y la evaluación docente además se ubica el tipo de evaluación que comprende el procedimiento de selección de personal directivo del Colegio de Bachilleres.

2.1 EVALUACIÓN

Los términos *prueba*, *medición* y *evaluación* se emplean como equivalentes, sin embargo las definiciones son muy diferentes. Se considera que prueba es el más limitado de los tres términos: en el significado más aproximado refiere la presentación de un conjunto normal de preguntas que se han de contestar. Como resultado de las respuestas de una persona a estas series de preguntas se obtiene una medida (o sea un valor numérico) de una característica de esa persona. Comúnmente la medición tiene una connotación más amplia: hay otros medios, además de las pruebas para medir características. La medición puede realizarse por medio de observaciones, escalas de evaluación o cualquier otro instrumento que nos permita obtener información en una forma cuantitativa. Asimismo, la medición puede referirse a la puntuación obtenida y al proceso utilizado.

Se ha definido a la evaluación hoy en día de diversas maneras:

La evaluación es *“el proceso para definir, obtener y proporcionar la información indispensable para juzgar las alternativas en una decisión”*. Stufflebeam y Colls (ctd en González, D. 68-75)

Ralph Tyler (ctd en --- 68-75) 1950) plantea:

“ la evaluación es el proceso que tiene por objetivo, determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, lo cual supone un juicio de valor sobre la información recogida y que se emite al contrastar esta información con los criterios que son los objetivos previamente establecidos, en términos de la conducta que el alumno debe exhibir para probar su adquisición.”

En la obra de Rodríguez, D y Valcárcel, N. (68-75) aparecen otras definiciones como:

“la evaluación es el proceso de obtener información y usarla, para formular juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. Consiste en la comparación de lo alcanzado mediante la acción concreta, con lo que deberla haber logrado de acuerdo con la programación previa”.

Citando a Añorga, J. (ctd en González, D. 68-75):

“La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de los momentos de la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir para la toma de decisiones”

Se observa que esta definición tiene similitudes con la dada por Lazo, J. (ctd en --- 68-75)

“Una evaluación formativa absolutamente implicada en el proceso educativo, cuya misión principal consiste en ayudar a perfeccionar tanto posprogramas como los resultados, por medio de la toma de decisiones, que basadas en las informaciones recogidas, interpretadas y valoradas, hacen posible un continuo reajuste de todo el proceso”

Luxán, M. J. (ctd en --- 68-75) 1998) plantea una definición similar a la anterior.

“Evaluar significa valorar la manera de hacer de la universidad, que enseña e investiga, para identificar sus fortalezas y debilidades con el objetivo de incorporar actuaciones concretas destinadas a mejorar la calidad”

Se puede afirmar, que estas definiciones pertenecen al tipo de evaluación formativa formulada por M. Scriven y DL, Stufflebeam (ctds en --- 68-75).

La evaluación formativa según (Iñigo Bajos, E y Rodríguez Cunil, R., (ctd en --- 68-75),

“es la empleada para analizar el comportamiento del programa a lo largo de sus diferentes etapas de operación y que permite tomar decisiones correctivas en cada una de ellas”.

Según Rodríguez, D y Valcárcel, N. (68-75), la evaluación formativa es la que está *“implicada en el proceso y dirigida a perfeccionarlo. Genera información relacionada con la marcha del proceso del objeto que se evalúa para formular reajustes o replanteamientos en su funcionamiento intrínseco”.*

Por las mismas razones ya expuestas en opinión de Añorga, J. (ctd en González, D. 68-75) pertenece a los modelos críticos que “enfocan la evaluación como recurso de reflexión crítica de los procesos y resultados que logra una institución. Su finalidad es transformar la institución frente a las necesidades individuales y sociales”.

Rodríguez, D y Valcárcel, N. (68-75):

“La evaluación nos permite describir, explicar, valora los objetivos, los procesos, los resultados y el impacto de la labor de los centros universitarios. La cuestión relevante no es cómo establecer controles, sino cómo desde la racionalidad del trabajo universitario, establecer mecanismos que permitan aprovechar las oportunidades de incrementar la calidad de la universidad”.

Para Iñigo Bajos, E y Rodríguez Cunil, R. (ctd en González, D. 68-75) es:

" un proceso de la gestión universitaria, de carácter continuo, sistemático, integral y participativo que identifica una problemática, detectando fallas u omisiones, permitiendo diagnosticar una situación del quehacer universitario mediante la recogida, análisis, valoración de una información relevante, que sustenta la consecuente toma de decisiones y facilita retroalimentar las fases del proceso administrativo para el mejoramiento permanente de la calidad institucional "

En el modelo académico del Colegio de Bachilleres se menciona que la evaluación es "un proceso general que integra cuatro acciones consecutivas: medición, comparación, emisión de juicios y toma de decisiones. La primera hace referencia al proceso sistemático de obtención de información; la segunda significa la contrastación entre la información obtenida y los parámetros establecidos; en la tercera se emite el juicio de la valía o el mérito del objeto evaluado; por último, la cuarta implica el establecimiento de las orientaciones o acciones a seguir"

Considerando el verdadero significado de la palabra, es decir, su etimología tenemos que *evaluación* (el acto de señalar el valor de una cosa) procede del antiguo francés *value*: valor, participio pasado de *valoir*: valer y éste proviene de *valere*: ser fuerte. Como bien sabemos los hispanoparlantes, el sufijo de sustantivos verbales "cion" significa acción y efecto, sin embargo también puede denotar objeto y lugar. Aznar y Alarcón (ctd en --- 68-75).

De esta manera es posible comprender que el término evaluación hace referencia a la acción y efecto de evaluar, lo cual nos remite a valorar cuán bueno o malo es el "objeto" evaluado, considerando desde luego "objeto" en sentido figurado y no denotativamente.

2.2 EVALUACIÓN EDUCATIVA

En el Manual de Evaluación Educativa María Antonia Casanova realiza una clasificación de los diversos tipos de evaluación.

La evaluación según la función que realiza (sumativa y formativa)

Función sumativa

Su objetivo es determinar el valor final de un proceso y no tiene intención de mejorar lo evaluado en forma inmediata sino para sucesivos procesos o productos además va dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, como seleccionar estudiantes

en un examen de ingreso en una institución educativa, promover o no a los estudiantes en un grado inmediato superior, reorientar el proceso metodológico de las sesiones de clases, mejorar la aplicación de ciertos recursos didácticos utilizados.

Se debe tener cuidado de no tomar como criterio absoluto de evaluación la puntuación obtenida por un estudiante en una evaluación sumativa, ya que sería injusto emitir un juicio solo a partir de esta fuente de información.

Función formativa

La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la re conceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, es decir todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. Aunque hay que considerar que puede haber tanto variables intrínsecas como extrínsecas influyentes en el aprendizaje de los estudiantes.

Con este tipo de evaluación se va retroalimentando de manera constante a los estudiantes de forma paralela durante el transcurso del proceso de aprendizaje, puesto que en el preciso momento en que detectamos las disfunciones podemos poner los “remedios” necesarios y no esperar al final para simplemente comunicar al alumno que reprobó el curso. (Casanova, Ma. 72)

Evaluación sumativa y formativa

<i>EVALUACIÓN SUMATIVA</i>	<i>EVALUACIÓN FORMATIVA</i>
Es aplicable a la evaluación de los productos	Es aplicable a la evaluación de los procesos
Se sitúa puntualmente al final de un proceso, cuando éste se considera acabado.	Se debe incorporar al mismo proceso de funcionamiento como un elemento integrante del mismo
Su finalidad es determinar el grado en el que se han alcanzado los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado.	Su finalidad es la mejora del proceso evaluado.
Permite tomar medidas a mediano y largo plazos	Permite tomar medidas de carácter inmediato.

La evaluación según su normotipo

Un normotipo es simplemente un referente de comparación. En cuanto al tema que se considera, si el referente es externo a la evaluación de los aprendizajes de los sujetos, entonces la evaluación se denomina nomotética y si el referente es interno, se trata de una evaluación idiográfica.

Evaluación nomotética

Dentro de este tipo de evaluación se encuentran la evaluación normativa y la evaluación criterial. Ambas constituyen referentes para comparar los aprendizajes de los sujetos desde un punto de vista externo.

En el caso de la evaluación normativa, se comparan los aprendizajes (el rendimiento) de los estudiantes con una norma; por ejemplo comparar a cada uno con el promedio obtenido por el grupo donde está inmerso. También se puede tomar en cuenta la escuela como un todo (atendiendo al nivel en que se encuentra), la zona escolar, la delegación, el estado o incluso la nación entera. Esta norma siempre es externa al sujeto evaluado, lo que implicaría que si un estudiante contiene un rendimiento bajo y la norma está por encima, éste podría ser evaluado negativamente, es decir el alumno recibiría una evaluación menor de la que recibiría si se encontrara en un grupo con un promedio muy cercano al suyo.

En caso de la evaluación criterial, se sigue comparando los aprendizajes con un referente externo, sólo que ahora no hay normas sino criterios para comparar. Estos criterios en este marco son las competencias y, más específicamente, las manifestaciones de las mismas; es decir evaluar a los alumnos con respecto a los criterios, lo que se hace es emitir juicios acerca del grado de alcance con respecto a los grandes propósitos o competencias transformadas en criterios (manifestaciones), los cuales se especifican en los programas.

Utilizando palabras de Pophan (ctd en Casanova, Ma.) “una prueba que hace referencia a un criterio es la que se emplea para averiguar la situación de un individuo con respecto a un campo de conducta bien definido”.

En este orden de ideas, se señala que, en lo fundamental, la evaluación criterial tiene sus bases en:

1. La delimitación de un campo de conductas bien explicitado.
2. La determinación de la actuación del individuo en relación con ese campo.

Cuanto más específicos sean los criterios, con mayor justicia se evaluará a los sujetos. Ello implica compartir los significados específicos de tales criterios, en un trabajo eminentemente colaborativo al interior de las academias de profesores.

Evaluación idiográfica este tipo de evaluación, además de las posibilidades que aporta al sujeto al tomarlo totalmente en cuenta, debiera ser el ideal a alcanzar. No importa tanto compararnos con los otros, con el exterior, sino compararnos con nosotros mismos para ver el avance alcanzado.

Vigotsky hablaba de la importancia de la zona de desarrollo próximo, entendida como la distancia entre el desarrollo real (lo evaluado tradicionalmente) y el desarrollo potencial (lo que puede hacer el estudiante con la ayuda de los otros).

Precisamente en esa zona es donde se da la intervención educativa y, por lo tanto, la evaluación se dirige hacia la potencialidad. Es ahí donde incide este tipo de evaluación también llamada dinámica, pues pretende evaluar la potencialidad del ser humano.

la evaluación idiográfica toma en cuenta las competencias que el alumno posee y las posibilidades de su desarrollo en función de sus circunstancias particulares. Sólo que, si en una sociedad tan competitiva y pragmática se dice que no se debe tomar referentes externos para comparar se encontrarían obstáculos.

Sin querer establecer una ley se considera deseable la combinación de estos dos tipos de evaluación: la nomotética con sus dos variantes (normativa y criterial) y la idiográfica, capaz de incidir directamente en las posibilidades que tenemos como seres humanos.

Por último, ante el olvido por parte de la evaluación tradicional de los aspectos actitudinales y procedimentales, la evaluación idiográfica podría ser un rescate de estos importantes conocimientos.

La evaluación atendiendo al tiempo

Atendiendo al momento en que se aplique la evaluación, podemos clasificarla en: inicial, durante el desarrollo del proceso y final.

Evaluación inicial

Aunque se habla con mucha frecuencia de la evaluación diagnóstica, parece que sólo se utiliza como la aplicación de un examen al inicio del ciclo escolar con el cual poco se hace. En realidad, la evaluación inicial tiene en efecto un fin diagnóstico que llevaría a tomar decisiones sobre la orientación del proceso al inicio del ciclo escolar. Sin embargo, no sólo debe consistir en aplicar un examen, además existen variantes muy efectivas para

recopilar información que ayudaría a explicar mucho de lo que ha sucedido con el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, es recomendable la creación de un portafolios que contenga los datos personales anotados en una ficha, acta de nacimiento, un resultado de examen médico, una entrevista realizada por el médico escolar en caso de que exista en la institución una entrevista con los padres o tutores, una entrevista con el mismo estudiante, los resultados de la prueba que exploró sus conocimientos antecedentes para el ingreso al nuevo ciclo escolar, algún resultado del ciclo anterior recabado con los profesores, es decir todo lo que pueda brindar información acerca del ser humano que se tiene enfrente.

Evaluar no solamente es producto de la medida a través de pruebas, también se pueden formular juicios a partir de datos tan diversos como sea posible; la conformación de este expediente o portafolios, en el que incluso se pueden agregar apartados diversos que servirán para continuar evaluando durante todo el ciclo.

Evaluación durante el desarrollo del proceso

Este tipo de evaluación consiste en la valoración continua del aprendizaje, pero también en la revisión del proceso de enseñanza, esa evaluación es la contribución a la construcción de los conocimientos. No creemos que mediante la evaluación durante el proceso, el objetivo sea solamente la valoración del aprendizaje de los estudiantes, sino también de la actuación de los profesores en la contribución a lograr el desarrollo de las competencias que pretenden los programas.

Llevar a cabo una evaluación de este tipo es lo único que permite mejorar el proceso de enseñanza, puesto que estamos a tiempo de reorientar las metodologías utilizadas para alcanzar los propósitos deseados. Dentro de este tipo de evaluación se puede enmarcar todos los productos obtenidos por los estudiantes durante las sesiones, las unidades, los periodos, etc. Lo importante es que reciban la retroalimentación necesaria sobre sus avances o dificultades para contribuir a la mejora. De nada sirve aplicar incontables exámenes con el afán de evaluar continuamente, si el estudiante reprueba una y otra vez y no se toman decisiones al respecto. Tales decisiones implican tanto al estudiante como a su familia, pero otras corresponden a nuestra reconceptualización de los procesos docentes. Este es un momento valioso para la evaluación de las actitudes, por lo que es esencial el diseño adecuado de los instrumentos que permitan la recopilación de los datos.

Evaluación final

Al referirse a la evaluación de acuerdo con su función, se habla de la evaluación sumativa que tiene relación con la evaluación final, aun cuando existen evaluaciones finales que no son precisamente sumativas. Si tiene que decidirse acerca de la promoción del estudiante al nivel inmediato superior entonces esta evaluación además de final, será sumativa. La evaluación final implica el proceso de reflexión en torno al cumplimiento de los propósitos del programa en un momento determinado, ya sea al fin del ciclo, al final del mes, al terminar el bimestre o al concluir el semestre, eso varía de una institución a otra.

El objetivo de la evaluación final va dirigido a valorar una parte del proceso y, en algunas ocasiones, la terminación del mismo. Si se realiza una evaluación al finalizar una unidad del programa, ésta será final pero no sumativa. Puesto que será para tomar decisiones y continuar con el ciclo. Quizás una de las decisiones sea el trabajo remedial o extraclase con un grupo de estudiantes porque no han logrado lo deseado al concluir este periodo.

La evaluación final se encuentra relacionada con la evaluación según su función (sumativa y formativa), según su normotipo (nomotética e idiográfica); y también atendiendo al tiempo. (Pimienta, P.37).

La evaluación atendiendo a los agentes intervinientes

Autoevaluación

La autoevaluación, permite a los sujetos su evaluación si se encuentran informados desde el inicio del proceso acerca de los criterios de autoevaluación, de manera que puedan conducir su auto observación hacia direcciones concretas; de otra forma, la autoevaluación podría convertirse, como comúnmente sucede, en un juego donde todos obtienen la máxima calificación. Un proceso de auto evaluación o auto enjuiciamiento. Resulta muy educativo. Tan solo pensemos en lo constructivo que resulta la reflexión acerca de los procesos de aprendizaje (meta cognición) y en cuanto contribuye a tomar conciencia de cómo aprendemos. Además, si a ello se agrega que la autovaloración debe dirigirse hacia aspectos actitudinales y emocionales, el asunto se vuelve de una gran riqueza. Sin embargo, todo esto requiere de una cuidadosa planeación.

Se destaca la importancia de exponer a los sujetos de cualquier nivel a la autoevaluación. Con respecto a este tipo de evaluación, se deja a la reflexión de los maestros la necesidad de autoevaluarse, lo que implica hacer una reflexión personal acerca de su propia actuación.

Coevaluación

La evaluación entre pares es un medio valiosísimo para la emisión de juicios de valor, pero al igual que en cualquier caso, se debe dar a conocer desde el principio cuáles serán los criterios de coevaluación. Se han observado esfuerzos interesantes en diversas escuelas, donde se han realizado coevaluaciones no sólo entre los estudiantes, sino entre los profesores, y la base de la realización de las mismas han sido los portafolios. Todo crecimiento implica un autoconocimiento y a ello mucho contribuyen quienes rodean al sujeto. Al tener un “encuentro empático” se realiza un ejercicio de coevaluación sincero y sin dobleces.

Podemos aprovechar múltiples momentos para la coevaluación, pero uno sumamente interesante es después de haber concluido un trabajo colaborativo. La valoración entre pares puede contribuir en forma considerable a la mejora tanto de los procesos de aprendizaje como de la toma de conciencia de ciertas actitudes y también permite reforzar los aciertos al trabajar en proyectos conjuntos.

Heteroevaluación

La heteroevaluación es la evaluación más difundida y es la que realiza una persona sobre otra acerca de su actuación, sus productos de aprendizaje y, en general, acerca de su proceso de aprendizaje. Es posible evaluar casi cualquier aspecto- de los demás. La razón de ser de la heteroevaluación sigue siendo la contribución a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Si este tipo de evaluación contribuye a que los estudiantes tomen conciencia sobre sus actuaciones, se estará propiciando parte del ideal de la educación: contribuir a la formación de ese hombre bueno, ya que se dirige a la búsqueda de la razón para la cual ha sido creado.

La heteroevaluación es difícil porque, sin dañar, se deben emitir los juicios que contribuyan a la mejora de alguien más.

Después de hacer un recorrido de la definición de evaluación y del enfoque que le dan algunos autores me enfocaré a la evaluación institucional que es parte del objeto de este trabajo. (Pimienta, P. 80)

2.3 EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La evaluación de la institución escolar consiste en recoger de manera sistemática información sobre las variables que se consideran relevantes en un momento determinado. La evaluación de los aprendizajes de los educandos suele tomarse como un indicativo del funcionamiento del centro escolar, sin considerar las variables que lo constituyen en una unidad funcional de planificación, acción, evaluación y cambio educativo.

La información evaluativa es útil y necesaria para juzgar alternativas de decisión, es decir para tomar decisiones que incidan en la situación educativa de alumnos, docentes, escuelas y sistema educativo en general. La información debe permitir tomar decisiones, desde los diferentes roles, a los participantes de la situación educativa.

Entender a la evaluación como un proceso dinámico y abierto permite tratar de sumar ideas más que restar y acotarlas.

La evaluación es una herramienta de gobierno y conducción. Existe una íntima relación entre gestión institucional y evaluación, ambos son instrumentos para la calidad, la evaluación así entendida pone el acento en la calidad educativa. Este concepto ubica a la evaluación en una relación complementaria y necesaria, desde la visión más micro del aula hasta la visión más macro de todo el sistema educativo. Desde este punto de vista, es una variable que atraviesa y conecta todos los niveles, sistemas y subsistemas educativos del país.

De este modo cada institución se siente copartícipe de los procesos de cambio: la evaluación que se realiza en su grado, sala, división, curso, escuela, está de algún modo relacionada con los cambios educativos que todos deseamos, independientemente de mayores y menores acuerdos que se puedan tener con las propuestas de cambio de las diferentes instancias institucionales.

La evaluación al poner su mirada en el ámbito del proceso curricular, de las prácticas docentes, del funcionamiento del equipo de conducción, y del proyecto institucional, apunta a entender la calidad de la educación como producción colectiva, y por ende a instalar una cultura evaluativa. (Saavedra, R.)

Los diferentes modos en que la evaluación es entendida, analizada y realizada dependen de múltiples factores. El explicar los enfoques permite proveer a los participantes de un

instrumento para hacer un análisis reflexivo de su propia práctica evaluativa, a fin de fundamentar su presencia o elaborar propuestas de modificación.

El modelo cuantitativo o experimental (tecnológico) se basa en el paradigma positivista, pretende objetividad, con un procedimiento hipotético deductivo para la verificación de hipótesis, metodología estadística de operacionalización de variables con un estricto control de ellas. La búsqueda de información cuantitativa se realiza mediante medios e instrumentos objetivos, además de una fuerte creencia en la neutralidad tecnológica y en la verdad igualmente significativa y relevante para los diferentes grupos de interés.

El modelo cualitativo, constituye un paradigma alternativo que entiende que la evaluación es siempre relativa e intenta valorar los procesos y resultados de un programa educativo, sostiene que la posición del evaluador no es ni puede ser neutral, para los resultados considera que no pueden compararse con objetivos preestablecidos, observables y cuantificables.

Este modelo intenta recapturar los procesos de enseñanza aprendizaje en situaciones concretas de un curso determinado en el aula y en las instituciones, propone la incorporación de estrategias que permitan interpretar la pluralidad de la situación mediante flexibilidad en las observaciones, las entrevistas, los análisis de documentos y cuestionarios, esto no significa ignorar los datos cuantitativos ni tampoco sugiere olvidar los resultados, sino establecer un justo equilibrio entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre atención a procesos y a productos.

Hablar de las funciones de la evaluación es hablar de las funciones que se le adjudican, y es comprender que esta adjudicación depende de los supuestos que se sustentan.

Es aceptar que las funciones que se describen como pertenecientes a la evaluación no son en sí mismas verdades absolutas, sino que son la consecuencia de concepciones teórico- ideológicas individuales e institucionales que se sostienen en un momento y espacio sociohistórico determinado. Indicar las funciones que se le adjudican a la evaluación no implica estar de acuerdo con todas, aunque no se puede ignorar su existencia efectiva.

Las funciones sobre las cuales se pueden encontrar acuerdos suficientemente amplios son las siguientes, obviamente interrelacionadas entre sí.

La función social responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: ¿los alumnos aprendieron lo que se ha definido que deberían aprender?; se refiere a la acreditación de ciertos niveles de competencia en los alumnos, competencias

que son una expresión del capital cultural por parte de los alumnos, por lo tanto la función social de la evaluación implica reconocer y expresar el grado en que esa apropiación ha tenido lugar.

La función ordenadora en relación con el sistema social, responde a la pregunta que el contexto social puede plantear a la escuela: ¿lo que se enseña en la escuela es adecuado, o no, para el tipo de hombre y de sociedad que pretendemos?, se refiere a la determinación de la funcionalidad o disfuncionalidad de los saberes que circulan en la escuela.

La función de control del poder, responde a la pregunta: ¿Cómo hacemos para que la evaluación no se convierta en un instrumento de sometimiento?, implica el intento de delimitar el poder del o de los evaluadores por sobre el evaluado, es importante aclarar que al explicitar esta función se hace referencia a dos niveles de evaluación uno de los cuales es metaevaluativo respecto del otro: cómo hacemos para evaluar la evaluación de modo que no se convierta en un instrumento de sometimiento.

Este poder se manifiesta en toda la práctica educativa; es más o menos manifiesto, según ejercite mayor o menor dominio, es por eso que no se hace referencia al poder de control que algunas prácticas evaluadoras parecen y efectivamente conceden al evaluador sobre el evaluado, sino a la evaluación institucional de las modalidades de relación que se pueden establecer entre evaluador y evaluado, a fin de ejercer un cierto grado de control sobre ellas, es decir a evaluar y delimitar la evaluación.

La función pedagógica, que debería legitimar realmente la práctica evaluativa y se vincula directamente con la calidad de los aprendizajes, responde a la pregunta: ¿Están aprendiendo los alumnos lo que se les enseña? ¿Están enseñando lo maestros lo que se supone que deben enseñar y de un modo adecuado?

La evaluación como práctica institucional, con un alto grado de responsabilidad ubicada en los directivos. Este grado de responsabilidad que adjudicamos a los directivos en los procesos evaluativos no significa que ellos sean los únicos autores de actividades evaluativas, la pregunta es más concreta ¿Quién realiza la evaluación en el ámbito institucional? Se encuentran diversas realidades en las instituciones, y cada una de ellas tiene sus ventajas y desventajas y riesgos.

Evaluación cotidiana realizada por todos o algunos de los miembros de la institución. Es la que se realiza como parte del transcurrir cotidiano de una institución. En esencia es informal: todos opinan sobre la escuela. ¿Quiénes son todos? Los alumnos, padres,

docentes, directivos, supervisores. Lo hacen mediante las conversaciones en diversos ámbitos de la escuela e incluso en pasillos y veredas.

Se caracteriza por tener riesgo de arbitrariedad y exacerbado subjetivismo por falta de pautas compartidas preestablecidas; generalmente prefiere el lenguaje oral: diálogo o monólogo, y es muchas veces oculta y hasta anónima. No se realiza de un modo sistemático, es esporádica y discontinua, no existe o a bruma, es poco rigurosa como proceso, no hay registro claro de los referentes empíricos para las conclusiones que se emiten, y por lo tanto no se pueden contrastar datos. Las decisiones que se toman a partir de ella son de resultados dudosos, su efectividad es totalmente azarosa.

La evaluación programada realizada por los miembros de la institución.

Autoevaluación institucional. Es aquella que, a diferencia de la anterior llevan a cabo miembros de la misma institución especialmente convocados para ello, dentro del marco de las acciones consideradas como parte de la gestión institucional. Se caracteriza por que el diseño y la puesta en práctica del proceso evaluativo los realizan los mismos miembros de la institución, la evaluación interna es una exigencia de la propia actividad; es impensable “hacer” sin encontrar medios o estrategias que permitan determinar la calidad educativa.

Esta concepción de evaluación facilita constituir una institución democrática y repensar el proyecto educativo institucional tomando decisiones relativas a cada uno de sus componentes, con el objeto de encarar lo necesario, alcanzar lo deseado y advertir el impacto logrado; todo proceso de autoevaluación institucional es un intento de optimización de los procesos y no se realiza para denunciar las deficiencias, su objetivo es la comprobación de la fecundidad de la acción educativa.

El esfuerzo es mayor debe estar puesto en la evaluación formativa, es decir, que la diagnostique los modos de funcionamiento institucional, las dificultades que los actores enfrentan en el acto educativo, sus intereses, los ritmos de cada uno, es decir, en el examen crítico de todas las situaciones de la escuela para que se produzca el mejoramiento de los procesos educativos que en ella suceden. La evaluación formativa se constituye en un acto comunicacional de las alternativas en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los aspectos organizacionales institucionales que facilitan u obstaculizan dichas prácticas. La responsabilidad de promover la investigación evaluativa corresponde fundamentalmente al gobierno de la institución.

Evaluación realizada por profesionales externos a la institución misma. En este caso, la evaluación es encomendada o asumida por personas ajenas, o no participantes de la

cotidianidad institucional, ya sean ellas contratadas por la misma institución o designadas por instancias superiores. Se caracteriza por que parte de considerar a la evaluación como un quehacer que requiere profesionales especializados, quienes, se supone, podrán mantener la distancia y objetividad necesarias para un proceso evaluativo.

No se considera que sea la más recomendable para las instituciones educativas, ya que se corre el riesgo de: eliminar la autoreflexión, inhibir la mirada reflexiva, que sea sentida como fiscalización, no facilitar sobre todo, la reflexión sobre las propias prácticas.

Dicho de otra manera se cree que en situaciones “normales”, es contraria a todas las consideraciones que hasta aquí se han realizado. Esta evaluación externa podría llegar a ser necesaria e incluso conveniente cuando los conflictos históricos y la disfunción no permiten el menor espacio para el inicio de un proceso evaluador desde adentro y llevado a cabo por los mismos actores institucionales. El sistema de evaluación de la calidad educativa en algunas jurisdicciones es “interno”(o, a lo sumo, mixto) desde el punto de vista de la institución”sistema educativo provincial”, y “externo” respecto de cada escuela en particular. Se considera que este ejemplo sirve para aclarar que no hay contradicción entre la autoevaluación institucional escolar y la autoevaluación del sistema al que las escuelas pertenecen.

Evaluación organizada y llevada a cabo en forma conjunta por miembros de la institución y expertos externos. Muchas veces la cultura institucional, su historia, o el clima institucional, no permiten llevar a acabo con rigurosidad la evaluación sólo con los actores institucionales. Es por ello que puede iniciarse este proceso evaluativo con la presencia de expertos o colaboradores externos que faciliten y mediaten la labor, conformando grupos mixtos. Este tipo de evaluación de caracteriza porque parte de la aceptación de la posible existencia de situaciones conflictivas que puedan exceder las posibilidades de manejo por parte de la misma institución. No plantea a los directivos la necesidad de mostrarse como “todopoderosos” y “omnipotentes”, valora el carácter de expertos en evaluación que puedan tener los consultores externos, reserva para los miembros de la institución convocante el lugar de expertos en lo que se refiere a las particularidades de su institución, en función de la necesidad de contextualizar adecuadamente los aportes. Toma en consideración el hecho de que quien tendrá que hacer cargo, principalmente, de la organización, seguimiento, mantenimiento y eventual modificación de las decisiones que se tomen, será el equipo de conducción y no los profesionales externos (--- 2001)

2.4 EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La Evaluación del Aprendizaje, denominada también Evaluación Significativa, es un proceso permanente de información y reflexión que permite al docente conocer el nivel de logro de los estudiantes en función de las competencias, emitir un juicio valorativo, otorgar una calificación y tomar decisiones sobre el curso de las actividades pedagógicas para mejorarla.

Su propósito es orientar y mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje para asegurar la formación de los educandos. La información obtenida debe ser utilizada por el docente para emitir un juicio de calificación razonada (enjuicia los resultados) y para identificar los problemas que se presentan en los procesos de aprendizaje de los educandos, e incluso para evaluar su propia práctica, con la finalidad de tomar las medidas que permitan orientarla y mejorarla.

Debe emplearse, como señalan algunos autores, para ayudar y conducir a los alumnos a lograr mejores niveles de aprendizaje, así como facilitar su proceso formativo, y no para memorizar, sancionar, reprimir, o simplemente para “poner una nota” en letras o números con el fin de promover o desaprobar.

Lo anterior significa adoptar una nueva cultura evaluativa que implica construir una interacción comunicativa positiva entre docente y alumno.

Tres conceptos importantes deben calificarse en torno a la evaluación:
la intencionalidad, los instrumentos y los criterios de interpretación.

- 1) La intencionalidad se refiere a lo que se pretende lograr con la evaluación que se efectúa dentro de una institución. Es importante en la determinación de los procedimientos evaluativos por utilizar,
- 2) las formas en que se procesará los datos y los criterios de interpretación que se empleará.

La intencionalidad de la evaluación puede ser:

- a) Diagnóstica, cuando la intención es reunir antecedentes que se utilizarán para la planificación de la acción educativa;
- b) Formativa o progresiva, cuando enfatiza en el seguimiento del aprendizaje con la finalidad de optimizarlo y ayudar al educando en la búsqueda de una mayor eficacia;

c) Sumativa o confirmatoria, cuando no existe la intención de mejoramiento de lo evaluado, sino más bien pretende establecer un control para determinar si se han cumplido o no los objetivos propuestos y, por tanto, si se aprobó o no para certificarlo.

Habrán un diagnóstico cuando se determine las condiciones de entrada de los participantes a los cursos y cuando se analice las necesidades y requerimientos de perfeccionamiento. Se recurrirá a la evaluación formativa para procurar el mejoramiento de las acciones de capacitación y orientar la adquisición de habilidades y destrezas, y para optimizar los medios y recursos empleados en la enseñanza.

La intencionalidad sumativa estará presente cuando se deba aprobar o reprobar a un postulante, o en algún programa de formación a la hora de asignar una calificación o entregar una certificación.

Los instrumentos evaluativos deben ser diseñados para reunir la información acerca de las capacidades, los conocimientos, las habilidades, los rasgos personales y el progreso en la calidad de las realizaciones y productos del estudiante, y resumir su apreciación a través de conceptos globales de carácter calificativo.

Los instrumentos más adecuados para este caso corresponden a las escalas de apreciación, donde el observador emite su juicio acerca de cada una de las características medidas, señalando su apreciación en una escala numérica, cualitativa o mixta.

Las escalas de evaluación contemplan:

- Evaluación de capacidades profesionales (común para las actividades de formación en general).
- Escala de apreciación de rasgos personales (común a las distintas opciones); y Escala de evaluación de informes (para ser utilizadas en las visitas de campo).

Los criterios de evaluación o de interpretación se utilizan para analizar e interpretar la información recopilada por los instrumentos evaluativos.

En esto hay tres posiciones:

a) La evaluación referida a la norma, que interpreta y considera los resultados individuales en relación a un puntaje arbitrario, el cual se asume que será el que determine la aprobación del individuo y se denomina punto crítico.

b) La evaluación referida al promedio del grupo, que toma en cuenta un puntaje promedio circunstancial y, por tanto, variable en vez de una escala rígida. En este contexto, el rendimiento de un sujeto se expresa en puntajes que están sobre o debajo de dicho promedio del grupo al que pertenece el individuo.

c) La evaluación referida al criterio, o también llamada evaluación criterial, está en función del progreso real que muestra cada educando con relación a determinados logros que se consideran deseables y se expresan como indicadores de capacidades de aprendizaje.

Además, revalora el esfuerzo que haga por superarse y no existe un estándar o puntaje mínimo ya preestablecido de acuerdo con el uso de alguna escala rígida o con referencia al promedio de rendimiento del grupo. Se recomienda dar prioridad a una evaluación referida al criterio, ya que permitirá asegurar que ninguna persona obtendrá una calificación aprobatoria sin estar en posesión de las habilidades y conocimientos mínimos deseables para el desempeño de sus funciones, siendo esto especialmente válido para su labor de formación.

Con la evaluación educativa se pretende verificar o comprobar el logro de los objetivos que, en relación al aprendizaje, se refieran a un análisis, interpretación y valoración sobre:

- ¿Qué aprendizajes o experiencias (conocimientos, destrezas, hábitos, valores, actitudes) logró el educando?
- ¿Qué aprendizajes no logró?
- ¿Cómo y por qué se logró?
- ¿Qué elementos y factores han condicionado logros de semejante calidad o naturaleza?
- ¿Por qué no se lograron determinados aprendizajes?

Éstas y otras interrogantes surgen de un cúmulo de datos, registros y observaciones sobre la base de un criterio, estándar, parámetro o patrón de referencia y en forma interactiva y contextual, para finalmente tomar decisiones sobre el educando, el docente o el programa curricular con el objetivo de optimizar el aprendizaje, controlar la calidad, realimentar, reajustar, mejorar, reformular, etc., la actividad educativa.

La evaluación del aprendizaje es un proceso sistemático de valoración e interpretación de los avances, logros (rendimientos) y dificultades que se producen en el aprendizaje de los educandos. Su propósito es orientar y mejorar el rendimiento de los alumnos, la labor docente (proceso enseñanza-aprendizaje), el currículo y el contexto, para brindar ayudas tendentes a asegurar la formación integral de los educandos. De este modo es posible promover aprendizajes sin límites, aprendizajes continuos y cada vez de mayor nivel y calidad.

En la evaluación no sólo es importante lo que se está evaluando y los instrumentos para ello, sino también cuál es el tipo de interacción comunicativa que se construye cuando se evalúa. No es igual evaluar en un ambiente autoritario, déspota, inflexible, que en uno comprensivo, informal hasta donde sea posible y necesario. Debemos preocuparnos tanto de qué quisiéramos evaluar y cuáles son los mejores instrumentos, así como por el tipo de relaciones comunicativas que fluirán con los educandos durante la evaluación.

La fuerte influencia de una concepción centrada en la medición nos ha limitado para postular una visión más integradora de la evaluación. La calidad de las interrelaciones humanas, en el aula y fuera de ella, es un factor que afecta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incide particularmente sobre los momentos de la evaluación. El afecto y amabilidad del estilo relacional entre evaluadores y alumnos pueden estimular o inhibir los procesos mentales que arribarán a la expresión del conocimiento.

En relación a los procedimientos de la evaluación del aprendizaje, mencionemos que, así como no hay una metodología única, no debe evaluarse permanentemente de un solo modo, sino variando en función de cada objetivo, rubro o aspecto. Debe seleccionarse entre los diversos procedimientos existentes o inventar otros nuevos que garanticen una apreciación justa de los logros obtenidos. Debe ser el criterio del equipo, la experiencia y la idoneidad del educador, o la necesidad del alumno y del grupo, lo que determine el procedimiento que se empleará al momento de evaluar la acción educativa.

Entre las formas más usuales de procedimientos de evaluación están las pruebas objetivas, los pasos orales, la presentación de trabajos y otros; sin embargo, para optimizar aprendizajes no debe excluirse otros métodos como:

- El cuestionario de respuesta abierta, para valorar explicaciones, análisis, calidad expositiva, dominio de conocimientos, síntesis, etc.
- La decodificación de figuras, fotografías, diagramas, imágenes, películas, etc.; pues desarrollan y evalúan la capacidad analítica, la imaginación, el léxico, etc.

- La interpretación de textos literarios o de otra índole, que facilita evaluar la comprensión ideológica, la identificación, las analogías, etc.
- El debate grupal, excelente para evaluar orden, iniciativa, liderazgo, elocución oral, conocimiento.
- La autoevaluación, basada en la autocrítica del sujeto de la educación.
- La interevaluación, de sujeto o de grupo a grupo.
- La evaluación grupal por el grupo mismo o por un evaluador, que aprecia la unidad, la cooperación, la participación, la iniciativa y otros rubros.
- La práctica de campo, de laboratorio, de taller, en la que se evalúa la actividad, el esmero, el orden, etc.
- La asignación o tarea para ejecutar en el ámbito del aula o fuera de él, puede ser práctica o teórica.
- La exposición oral, individual o grupal, para evaluar conocimientos, calidad expresiva, esmero etc.
- La investigación monográfica permite apreciar el fichaje bibliográfico, la redacción, las gráficas, etc.
- La mesa redonda, el panel, el foro, formas muy idóneas de la dinámica grupal para profundizar temas.
- El seminario, que es una forma de trabajo y de evaluación completa, muy exigente, para evaluar la organización, investigación, exposición, liderazgo, redacción, síntesis, etc.
- La dramatización, como forma de evaluar la calidad lingüística, hechos históricos, creatividad teatral, etc.
- La elaboración de maquetas, módulos, diagramas, figuras geométricas, vestidos o cualquier otro acabado, que deviene en forma de evaluación ligada a la práctica.

Enseguida se hace una descripción de los diferentes recursos que pueden utilizarse para evaluar las conductas referentes a diferentes áreas.

Técnicas de observación

Observar significa "considerar con atención" algo que necesitamos analizar; muchas veces observamos movidos por el interés, otros movidos por la necesidad de emitir un juicio posterior, pero, ciertamente, la observación es uno de los recursos más ricos con que el maestro cuenta para evaluar principalmente lo que se refiere al área afectiva.

Las técnicas de observación tienen como finalidad describir y registrar sistemáticamente las manifestaciones de la conducta del educando, como resultado de una constante observación del mismo.

Los principales instrumentos que se emplean en las técnicas de observación son: los registros de rasgos, las escalas estimativas, los registros anecdóticos y las entrevistas.

Registro de rasgos

A través de un registro de rasgos se pretende reunir el mayor número de datos posibles acerca de la personalidad del alumno; se trata de tomar nota de cuáles rasgos son característica suya y cuáles no, aunque de algunos no podrá definirse con toda claridad. Podríamos decir que el registro de rasgos es un reflejo de la personalidad del alumno que proporcionará un rico panorama general del mismo, de donde podremos partir para planear la promoción individual de cada educando. Es muy importante tener en cuenta que, por medio de este registro, se trata de saber solamente si el alumno posee o no el rasgo señalado, de ninguna manera el grado en que lo posee. El registro de rasgos tiene la ventaja de permitir que se reúna amplia información sobre los alumnos, aunque en una forma no pormenorizada.

Ejemplo de un registro de rasgos puede ser el siguiente en el que se mencionan los relacionados con la forma de trato para los compañeros de clase:

RASGOS	SI	NO	NO SE DEFINE
amable			
servicial			
respetuoso			
cortante			
dominante			
consecuente			
agresivo, etc.			

Escalas estimativas

Las escalas estimativas concentran la atención sobre un rasgo determinado exclusivamente, pero lo matizan de tal manera que se pueda conocer en qué grado ese rasgo es poseído por el alumno. En una escala estimativa se recaba menos información sobre el alumno que en un registro de datos, pero más pormenorizada; es muy útil cuando deseamos un estudio más detallado sobre determinadas conductas.

Tomaremos un rasgo de los señalados en el registro del inciso anterior para poner un ejemplo de escala estimativa.

El alumno es servicial:	
siempre
la mayoría de las veces	
algunas veces	
casi nunca	
nunca	

Registros anecdóticos

Los registros anecdóticos tienen como fin tomar nota de aquellas actitudes no usuales, espontáneas, que sean altamente significativas en el momento de integrar datos para emitir juicios de valor.

Se anotarían en un registro anecdótico situaciones como estas:

- La respuesta especialmente entusiasta de un alumno que suele ser apático, ante el empleo de determinada técnica grupal,
- La actitud ajena, en clase, de un alumno que siempre participa,
- La solidaridad manifestada por un alumno ante un problema de otro compañero,
- Alguna actitud de resentimiento para tal o cual persona, etc.

Con frecuencia, los datos que aparecen en un registro anecdótico, sirven para encontrar la clave de un problema o las razones por las cuales un alumno actúa en determinada forma. Para un maestro observador no pasarán desapercibidos estos detalles.

Entrevista

La entrevista del maestro con un alumno en especial, constituye también un valioso recurso para obtener información sobre los rasgos de su personalidad.

Generalmente, en una entrevista suele haber una serie de preguntas que se plantean al entrevistado con un determinado fin, que casi siempre es conocer sus puntos de vista sobre ciertos aspectos de un tema; para ello se preparan de antemano una serie de preguntas que, dentro de un carácter más o menos informal, se hacen en el desarrollo de la entrevista.

La entrevista maestro-alumno difiere un poco del tono general que se suele dar a las mismas; en este tipo de entrevistas interesa, más que la formalidad de las respuestas, lo que el alumno deje entrever a través de ellas, las reacciones emocionales que presente y el grado de confianza que manifieste al educador.

Para que la entrevista sea realmente representativa, necesita realizarse en un clima que favorezca la comunicación, sin demasiada formalidad dando la impresión de que se trata

de una conversación en la que el maestro no deberá forzar de ninguna manera el grado de intimidad de las respuestas.

A través de una entrevista se puede obtener información importante acerca de:

- La situación familiar del alumno,
- Sus sensaciones en el grupo,
- Las dificultades que el estudio le representa, etc.

Los inventarios de personalidad

Los inventarios de personalidad consisten en poner al alumno en una situación ficticia referente a una conducta social, pero a la que muy posiblemente puede tener acceso, para que explique qué haría o dejaría de hacer en esas circunstancias; todo esto con el fin de que proyecte sus actitudes en relación con conductas sociales específicas. Pongamos por ejemplo lo siguiente:

El maestro plantea a sus alumnos la siguiente situación: en un salón de clase se han formado dos bandos; el primero de ellos se ha integrado por los alumnos más agresivos que quieren sentirse dominadores del grupo y atemorizar a los demás; en el segundo, se ha integrado el resto de los alumnos como resultado de la necesidad de no responder cada cual solo a esa situación, pero no saben cómo actuar, no tienen un "jefe" o "líder" que los organice.

Explica detalladamente: ¿qué harías tú, si pertenecieras al segundo grupo y se te nombrara como jefe del mismo?

En las diferentes respuestas que los alumnos señalen, el maestro tendrá material suficiente para valorar la actitud de los mismos hacia las situaciones en que todo el grupo está implicado.

Técnicas experimentales

Las técnicas experimentales de evaluación ponen al alumno en una situación determinada que requiere una respuesta. Dicha respuesta manifestará su grado de asimilación de los contenidos del aprendizaje.

Tanto las técnicas de observación como las sociométricas tienen como objeto principal el área afectiva; las técnicas experimentales tienen como objeto el área psicomotriz y, sobre todo, el área cognoscitiva.

Existe una amplia gama de técnicas experimentales, nosotros concentraremos nuestra atención en las siguientes: la demostración práctica, el examen oral, el examen escrito, las pruebas objetivas y las pruebas para medición de productos más complejos del aprendizaje.

La demostración práctica

La demostración práctica consiste en pedir al alumno que realice frente al maestro una muestra de la habilidad adquirida en las materias de expresión o de enseñanza técnica. Es el instrumento más utilizado para evaluar las conductas correspondientes al área psicomotriz.

Por medio de una demostración práctica, el maestro podrá evaluar:

- El dominio de los pasos de un bailable,
- La dicción y entonación de una poesía,
- El manejo de una máquina de escribir,
- La coordinación en determinados movimientos gimnásticos,
- El manejo de los instrumentos geométricos, etc.

Es indudable la riqueza que aporta esta técnica a la evaluación, pero no hay que olvidar que, cuando el alumno se siente especialmente observado, suele ser presa del nerviosismo y quizá manifieste un dominio menor que el que realmente tiene; por eso será conveniente que el maestro tome en cuenta también lo que ha advertido durante las prácticas de los alumnos.

El examen oral

El examen oral consiste en plantear directamente a un alumno, (rara vez se hacen exámenes orales en grupo en la actualidad) una situación o una serie de preguntas a las cuales debe responder, como su nombre lo indica, en forma oral.

Esta técnica, como complemento de otros recursos evaluativos, puede ser útil desde el punto de vista que establece una manifestación directa entre lo que domina el alumno y lo que escucha el profesor y permite, sobre todo, analizar en él otros rasgos como la seguridad, la claridad de expresión, etc.

Sin embargo, no se puede considerar como realmente representativa del dominio que cada alumno y el grupo tienen sobre los contenidos del aprendizaje; esto se debe a que:

- Si el examen debe realizarse en un tiempo corto, no se alcanzarán a hacer al alumno preguntas que abarquen todo el contenido del curso,
- Si tocan al alumno preguntas sobre lo que más domina, tendrá una gran actuación, pero no en el caso contrario, y ambos darán al maestro una visión sólo parcial,
- Se corre el riesgo de que por nerviosismo, el alumno no logre manifestar el verdadero grado de dominio que tiene sobre el conocimiento,
- Interviene demasiado la apreciación subjetiva del maestro, quien con base en unas cuantas preguntas y respuestas tendrá que emitir un juicio de valor definitivo.

Cuando el juicio de valor que se emite como resultado de un examen oral toma en cuenta también los antecedentes y el resultado de otras evaluaciones, puede considerarse como válido.

El examen escrito

El examen escrito es un recurso de evaluación mediante el cual el alumno expresa por escrito los conocimientos, aplicaciones o juicios que se le soliciten. Es el instrumento de evaluación más usual y el único al que por mucho tiempo recurrían los maestros a quienes sólo les interesaba el área cognoscitiva.

El empleo de exámenes escritos presenta ventajas como las siguientes:

- Puede resultar más objetivo,
- Permite mayor concentración,
- Da oportunidad de recapitular sobre lo escrito, y
- Hace posible la revisión por el alumno de aciertos y errores

El examen escrito presenta diferentes modalidades: puede ser temático, ejercicio interpretativo, de ensayo, prueba objetiva, etc. Analizaremos ahora dichas modalidades.

El examen temático

El examen temático consiste en presentar al alumno un tema para desarrollarlo, junto con ciertas orientaciones sobre las características que dicho desarrollo debe tener. Su fin principal es medir el grado de información que el alumno tiene sobre el tema.

Es un recurso de evaluación oportuno cuando tanto la edad de los alumnos y el grado de estudios, como la trascendencia del tema en relación con los objetivos, propician la utilización de esta técnica.

Su empleo permite la manifestación no sólo de conocimientos, sino también de habilidades y actitudes adquiridas por el alumno.

El ejercicio interpretativo

Consiste en proporcionar al alumno una serie de datos por escrito, por medio de gráficas, de dibujos o de tablas, para que entre ellos identifiquen relaciones, deduzcan la validez de las conclusiones propuestas, descubran aplicaciones, etc. Permite evaluar aquellos aprendizajes que hacen al alumno capaz de obtener conclusiones, pensar soluciones originales, analizar la validez de conclusiones ya establecidas, etc.,

Se consideran como una modalidad de prueba objetiva desde el punto de vista de que presentan a todos los alumnos la misma información y piden que realicen el mismo tipo concreto de actividad.

Este tipo de pruebas se utiliza cuando se pretende medir:

- La capacidad para reconocer si una información es pertinente. Ejemplo: se puede plantear un problema de matemáticas, pidiéndoles no que lo resuelvan, sino que digan, si todos los datos que se dan son necesarios, y si falta o sobra alguno, que lo mencionen

- La capacidad para reconocer si una conclusión es o no apropiada. Ejemplo: proporcionar a los alumnos una serie de estadísticas para que las observen y digan si estaría correcto concluir de allí tal o cual cosa, por ejemplo que mueren más hombres que mujeres por ataques al corazón
- La habilidad para aplicar principios. Ejemplo: al plantear un problema y señalar su conclusión, preguntar qué cosa no mencionada en los datos fue importante suponer que existía para que la conclusión sea cierta
- La capacidad para reconocer inferencias. Ejemplo: proporcionar una serie de datos informativos y plantear luego una lista de conclusiones obtenidas de ellos para señalar cuáles son válidas y cuáles no
- La capacidad para interpretar descubrimientos experimentales. Ejemplo: narrar cómo se llevó a cabo un experimento real o ficticio y preguntar sobre la validez de los resultados que se obtuvieron.

Puede pedirse al alumno además en este tipo de ejercicios, que interprete dibujos e incluso que haga ciertas predicciones basado en los datos que se le dan. Sería difícil mencionar todas las formas que el ejercicio interpretativo puede tomar, sobre todo porque en ellos va especialmente en juego la creatividad del maestro y la finalidad con que desea aplicarlo.

El ejercicio interpretativo presenta ventajas como las siguientes:

- A través de él se pueden medir las categorías últimas del aprendizaje, sobre todo en el área cognoscitiva obliga al alumno a mostrar exactamente el grado de dominio de la habilidad que se pretende medir
- El alumno es menos influenciado para los resultados, por la falta de ciertos aspectos informativos (no necesita memorizar información para mostrar su capacidad en ciertos procesos)

Y limitaciones como las siguientes:

- Dificultad para elaborar ejercicios de este tipo por el cuidado que requiere la selección de material que sea nuevo para los alumnos, pero relacionado con lo que ya conocen.

- Se necesita una gran habilidad para construir ejercicios apropiados para la medición de una capacidad específica.
- La deficiente lectura de comprensión de los alumnos, que es vital en este tipo de ejercicios.
- No se presta para apreciación panorámica de cómo el alumno aborda la solución de problemas
- Su función se centra en reconocer, aplicar y mostrar la comprensión más que en formular sus propias hipótesis y conclusiones, para ello conviene más la prueba del ensayo.

Al elaborar ejercicios de interpretación, conviene tomar en cuenta lo siguiente:

- Seleccionar material acorde con los objetivos del curso, apropiado para el nivel de experiencia de los alumnos y para la calidad de su lectura.
- Buscar material nuevo para los alumnos
- Cerciorarse de que en el ejercicio construido haya claridad, precisión y buena posibilidad de poner en juego la capacidad pretendida.

El ensayo

Consiste en plantear a los alumnos algunos puntos o preguntas (puede ser sólo uno) sobre un asunto, los cuales de ninguna manera serán con el objeto de medir conocimientos de información sobre hechos, sino productos del aprendizaje más complejos como: originar, organizar, expresar ideas e integrarlas en un planteamiento global de un problema.

Tiende principalmente a propiciar respuestas o análisis suficientemente extensos para apreciar en forma más completa dichas capacidades en el alumno. Podemos poner como ejemplo de una prueba de ensayo lo siguiente: *Exponga cómo el desarrollo de la teoría de conjuntos repercutió en el de otras teorías matemáticas. Cite ejemplos concretos.*

El uso de la prueba de ensayo presenta ventajas como las siguientes:

- Proporciona una medida de algunos productos del aprendizaje que no pueden medirse por otros medios (siempre y cuando la elaboración de las preguntas sea cuidadosa).

- El énfasis que da a la integración y aplicación de las habilidades del pensamiento y a la solución de problemas.
- Es un auxiliar para mejorar las habilidades de la escritura.
- Facilidad de construcción (lo cual no debe interpretarse como elaborarla sin cuidado y a última hora, puesto que debe cumplir objetivos específicos).

Y limitaciones como las siguientes:

- Escasa confiabilidad en la calificación, puesto que interviene totalmente el criterio del maestro, (esto se soluciona un poco si se define con toda precisión lo que se pretende medir a través de la prueba).
- El tiempo que se requiere para calificar es mucho mayor que el que se emplea en las pruebas objetivas, más si el maestro anota pequeños comentarios o sugerencias.
- Dado que se pueden hacer muy pocas preguntas en una prueba de ensayo, se limita el panorama de alcance de objetivos por el alumno.

Al elaborar pruebas de ensayo conviene tomar en cuenta lo siguiente:

- Reservarla sólo para aquellos productos del aprendizaje que no pueden ser medidos por otros medios.
- Formular preguntas que provoquen exactamente el tipo de producto del aprendizaje que pretendemos medir.
- Formular las preguntas con claridad de manera que el alumno no dude sobre lo que tiene que hacer, y marcar un límite de tiempo aproximado para la respuesta.
- Evitar las preguntas opcionales.

Las pruebas objetivas

Las pruebas objetivas son exámenes escritos formados por una serie de cuestiones que sólo admiten una respuesta correcta y cuya calificación es siempre uniforme y precisa para todos los examinandos.

Mucho se ha discutido acerca de si este tipo de pruebas es o no conveniente para una evaluación válida, lo cierto es que su uso presenta ventajas y desventajas como las que se mencionan o continuación.

Ventajas:

- Permiten incluir mayor número de cuestiones, propiciando así que se pueda abarcar en ellas todo el programa deseado.
- Evitan la imprecisión al pedir a los alumnos exactitud en las respuestas.
- Propician que el alumno se concentre exclusivamente en el contenido de la materia (que es lo que se pretende evaluar) y no en aspectos como la redacción o la ortografía.
- Evitan el juicio subjetivo del maestro al calificar y, por lo tanto, ciertas arbitrariedades,
- Facilitan la corrección.
- Si están bien elaboradas, lejos de lo que puede pensarse ponen en juego gran número de capacidades del alumno.

Desventajas

- Algunos cambios de conducta sólo se pueden medir si se le presenta al alumno una situación no estructurada, sin límites precisos, que le exija sintetizar o crear algo, por ejemplo: escribir una composición, buscar una solución original para un problema matemático explicando cada paso, etc.
- Si están mal elaboradas, se convierten en simples pruebas de "adivinación múltiple" o en pruebas sin validez porque sugieren las respuestas a los alumnos.

A través del análisis de las ventajas y desventajas antes mencionadas, caeremos en la cuenta de que la clave para que las pruebas objetivas se conviertan en instrumentos eficaces de evaluación, es la calidad con que han sido elaboradas, de ahí que analizamos enseguida las características que debe poseer una buena prueba objetiva.

Deben ser características de la prueba objetiva:

- La *validez*: debe corresponder exactamente a los objetivos del aprendizaje que se pretenden evaluar según la conducta principal que éstos enuncian (distinguir, definir, etc.).
- La *objetividad*: cada reactivo debe estar claramente redactado y admitir una sola respuesta correcta.
- La *confiabilidad*: su precisión y claridad deben hacerla superar la posible inestabilidad psicológica de los examinandos, de tal manera que si se repite en el mismo grupo, los resultados de ambas aplicaciones tengan bastante relación entre sí.
- La *sensibilidad*: por la adecuada graduación de las dificultades que plantea, la prueba objetiva debe registrar con exactitud el grado de avance de cada alumno, permitiendo además compararlo con el del resto del grupo.
- La *aplicabilidad*: debe elaborarse con sencillez en su estructura, de manera que resulte fácil de aplicar, de contestar, de corregir y de valorar.

Como recomendaciones prácticas para su elaboración mencionaremos las siguientes, mismas que serán ampliadas al describir específicamente algunos de los tipos de prueba objetiva:

- Hay que definir con exactitud qué información desea obtenerse por medio su aplicación.
- Elaborar reactivos que correspondan exactamente a la información que deseamos obtener. (Parece ser que éste es uno de los puntos en los que frecuentemente se falla, cuando al maestro le preocupa completar el número reactivos deseado, aunque descuide si realmente servirán para obtener la información que pretende).
- Prestar especial atención a la graduación de las dificultades; no se trata de plantear obstáculos insuperables, sino de presentar al alumno cuestiones con un grado de dificultad que corresponda a la capacidad que él debe haber alcanzado hasta la etapa en que se encuentra.
- Cuidar de que la prueba sea representativa de todo el contenido de

aprendizaje que se pretende evaluar, esto es, que incluya con respecto a cada tema o unidad los puntos que más claramente manifiesten que se ha asimilado el tema en su totalidad.

A continuación se describen los tipos de prueba objetiva más utilizados:

Pruebas de respuesta breve

Son aquéllas cuyos reactivos requieren una contestación precisa mediante una palabra, una frase, un número o un símbolo. A las pruebas de este tipo se les ha clasificado en: cuestionarios de respuesta breve, pruebas de canevá y de complementación; en esencia son el mismo tipo de prueba, lo único que varía es la forma de presentar el problema. Por ejemplo: el maestro desea saber si sus alumnos poseen la información sobre la capital que corresponde al país de Portugal.

- El cuestionario lo planteará así: ¿Cuál es la ciudad capital de Portugal?
- La prueba de canevá lo hará en esta forma: La ciudad de _____ es la capital de Portugal.
- La prueba de complementación lo pondrá así: La ciudad de Portugal es __
_____.

Como se observa en el ejemplo todas piden la misma información, pero la plantean en diferentes formas. En el cuestionario se construye una pregunta clara y precisa que dé lugar sólo a esa respuesta. En la prueba de canevá se construye una frase afirmativa en la cual está intercalada la respuesta representada por un guión. En la prueba de complementación se construye una frase en la que la palabra o palabras finales constituyen la respuesta, la cual estará representada por un guión.

Por la similitud que guardan estos tres tipos de prueba objetiva, daremos para las tres las mismas orientaciones generales, no sin antes aclarar que en estos tipos de prueba también se consideran incluidos los problemas de matemáticas, ciencias y otras áreas en las que el alumno debe aportar la solución.

Las pruebas de respuesta breve son de gran utilidad cuando se pretende medir:

- Conocimiento de terminología.
- Conocimiento de hechos específicos.
- Conocimiento de principios.
- Conocimiento de algún método o procedimiento.
- Capacidad de interpretar datos sencillos.

Con excepción de los casos en que se pide resolver un problema matemático, este tipo de pruebas se usa casi exclusivamente para medir la recuperación de la información memorizada.

Las pruebas de respuesta breve son de las más fáciles de construir y, por otra parte, el hecho de que en ellas el alumno deba aportar la solución, reduce la posibilidad de que los alumnos "adivinen la respuesta". Sin embargo, tienen también sus limitaciones: una es que difícilmente se prestan para medir conductas más complejas que son resultado del aprendizaje, y otra, que presentan un poco más de dificultad para ser calificadas.

En general, para la construcción de pruebas objetivas de respuesta breve, se sugiere:

- Plantear la pregunta, asegurándose de que sólo una respuesta sea verdadera. Si se plantea lo siguiente: "Benito Juárez nació en _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _", puede ser que el alumno conteste que en San Pablo Guelatao, que en Oaxaca o incluso que en la República Mexicana y todas las respuestas serán correctas; entonces habrá que precisar un poco más: "El pueblo en el que nació Benito Juárez se llama _ _ _ _ _".
- No tomar las aseveraciones directamente del libro de texto, pues generalmente, fuera de su contexto, las frases se convierten en ambiguas o carecen de los datos suficientes. Podría tomarse, por ejemplo, de un libro: "Los números { 2, 3, 5, 7... } son _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _". El maestro pretende que contesten primos, pero por lo ambiguo de la frase también pueden contestar naturales, enteros, etc. Faltan los datos que en

- Por medio de ellas puede obtenerse un amplio muestreo (preguntas representativas) del material del curso, aunque no todas las áreas se prestan para elaborar proposiciones de este tipo.

Y limitaciones como las que se mencionan a continuación:

- Sólo pueden medir los productos del aprendizaje más elementales del saber humano (distinguir, reconocer, etc.).
- Son pruebas que se prestan en sumo grado a la adivinación, razón por la cual, cuando se califican, debe hacerse con la fórmula de "aciertos menos errores" (si la prueba tiene 20 aseveraciones, de las cuales se equivoca en 6, se le contará como 8 aciertos, derivado de 14 aciertos menos 6 errores).

Dadas las serias limitaciones de la prueba de respuesta alternativa, sólo se recomienda usarla cuando no sean apropiados otros elementos para medir los productos de aprendizaje deseados.

Al elaborar pruebas de este tipo se sugiere que:

- Se eviten aseveraciones muy generales.
- Se eviten las aseveraciones triviales.
- Se eviten aseveraciones negativas ("Ningún presidente de México ha sido norteamericano").
- Se eviten oraciones demasiado largas y complejas.
- Se evite incluir dos ideas en una aseveración, a menos que se trate de apreciar una relación de causa a efecto ("El 5 es número primo porque sólo tiene dos divisiones").
- Si en la aseveración se incluye una opinión, debe indicarse a quién corresponde.
- Las aseveraciones ciertas y las expresiones falsas tengan más o menos la misma longitud.
- El número de aseveraciones ciertas y de expresiones falsas sea más o menos el mismo.

Pruebas de correspondencia

Consisten en elaborar dos columnas paralelas, de tal manera que cada palabra, número o símbolo de una de ellas corresponda a una palabra, oración o frase de la otra columna.

Ejemplo: Colocar en los paréntesis de la columna de la izquierda el número de la columna de la derecha que corresponde a la descripción dada. Cada número puede ser utilizado una, varias veces o ninguna.

	1 - Conjuntos equivalentes
() Tienen el mismo número de elementos	2 - Conjuntos iguales
() Carecen de elementos comunes	3 - Conjuntos ajenos
() Cuentan con los mismos elementos	4 - Conjuntos diferentes
() Poseen algunos elementos comunes	5 - Conjuntos traslapados
	6 - Conjuntos vacíos

Conviene notar en el ejemplo que el bloque se construye con cuestiones homogéneas (con ciertas características de semejanza) y con diferente número de elementos en una columna y otra para evitar que el último par se forme por eliminación. Es necesario que para cada elección haya varias respuestas plausibles (que pudieran ser aceptables) aunque una sola será la correcta; esto con el fin de que el alumno acierte sólo que esté seguro de la respuesta.

Las pruebas de correspondencia se usan cuando se pretende medir:

- La capacidad para identificar la relación entre dos cosas.
- Productos del saber sencillos (relacionar).

El uso de pruebas de correspondencia presenta ventajas como las siguientes:

- Su forma compacta permite incluir bastante materia sobre hechos ligados entre sí, en un tiempo y espacio más bien cortos.
- Se construyen fácilmente (aunque para que estén bien construidas se requiere habilidad).

Y limitaciones como las siguientes:

- Si no está bien elaborada, proporciona muchas pistas al alumno y esto le resta validez.
- Es difícil encontrar maneras de que la respuesta correcta para una cuestión pueda ser plausible para las otras.
- No siempre puede encontrarse suficiente material homogéneo para construir los bloques.

Enseguida mencionamos algunas sugerencias prácticas para la elaboración de pruebas de correspondencia:

- Usar sólo material homogéneo en cada ejercicio (bloque).
- Construir las columnas con diferente número de elementos e indicar siempre que las respuestas pueden usarse una, varias veces o ninguna.
- Que el ejercicio sea más bien breve (4 a 7 elementos).
- Colocar a la derecha la columna que tiene las respuestas más cortas (para que el alumno lea primero lo más fuerte).
- Ordenar la lista de respuestas en orden lógico si es necesario que lo haya (para no proporcionar pistas al alumno).
- Elaborar instrucciones precisas aunque el alumno ya esté familiarizado con este tipo de pruebas.
- Procurar que todo el ejercicio quede contenido en una misma página.

Pruebas de selección múltiple

Consisten en plantear una pregunta, un problema o una aseveración inconclusa junto con una lista de soluciones entre las que una sola es correcta. El alumno

debe seleccionar esta última, subrayando, encerrando en un círculo, colocando el inciso que le corresponde en un paréntesis, etc.

Algunos autores llaman a la prueba que acabamos de describir prueba de opción única para diferenciarla del caso en que el alumno deberá elegir no sólo una, sino varias respuestas correctas, (por ejemplo cuando de entre una serie de características, debe preferir las que corresponden a una corriente literaria o filosófica) en cuyo caso le llaman prueba de opción múltiple. El caso de una sola respuesta es el más común. Ejemplo: Selecciona la respuesta que completa correctamente la siguiente proposición y enciérrala en un círculo.

La capital del estado de Guanajuato es la ciudad de:León.....
Guanajuato..... Irapuato..... Abasolo

Las pruebas de selección múltiple presentan una enorme variedad de aplicaciones, constituyendo uno de los instrumentos de evaluación más ricos con que cuenta el maestro. Se usan cuando se pretende medir:

- Conocimientos de terminología.
- Conocimiento de hechos específicos.
- Conocimiento sobre principios.
- Conocimiento de métodos y procedimientos.
- Habilidad para aplicar hechos y principios (cuando en la prueba se le presentan situaciones nuevas en las que puede aprovechar sus conocimientos).
- Habilidad para interpretar relaciones de causa y efecto.
- Habilidad para justificar métodos y procedimientos.

Las pruebas de selección múltiple presentan ventajas como las siguientes:

- La amplitud de su campo de aplicación.
- Evitan la ambigüedad y la vaguedad.
- Pueden centrarse en puntos concretos sin necesidad de reunir mucho material homogéneo.
- Propician la confiabilidad al dar mayor número de alternativas (se prestan

menos a la adivinación).

- Permiten al maestro, por medio del análisis de las respuestas incorrectas, descubrir las deficiencias de los alumnos con mayor claridad.

Y limitaciones como las siguientes:

- Se limita a productos del aprendizaje a nivel verbal (miden lo que el alumno sabe o comprende, pero no cómo actuará).
- No es apropiado para medir la capacidad de organizar y presentar ideas.
- Dado que las respuestas que se proponen deben ser plausibles (aunque una sola sea correcta), presentan dificultad para encontrar siempre suficiente número de este tipo de respuestas.

Para la elaboración de pruebas de selección múltiple conviene tomar en cuenta lo siguiente:

- El problema o aseveración que se expone debe estar claramente definido e incluir sólo la información necesaria para que su lectura sea ágil.
- Expresar la aseveración en forma negativa sólo cuando sea absolutamente necesario.
- Las respuestas que se proponen deben tener congruencia gramatical con la aseveración (si la aseveración termina en "es la:____" no pueden ponerse masculinos entre las respuestas).
- Si se pretende medir comprensión o capacidad de aplicación conviene que entre las respuestas se incluya cierta novedad.
- Todas las respuestas que se propongan deben ser plausibles (de posible aceptación) aunque una sola sea correcta.
- El planteo de la cuestión no debe sugerir la respuesta.
- La respuesta correcta debe colocarse en un orden variado entre las demás.

Prueba de ordenamiento

Consiste en presentar una relación de datos, hechos o partes de un proceso en sucesión desordenada para que el alumno los coloque en el orden o secuencia.

Se usa cuando se pretende medir:

- La capacidad de ubicar cronológicamente hechos históricos.
- La comprensión de la secuencia en determinados procesos.
- La capacidad de organizar mentalmente ciertos conocimientos.

Por lo específico de su uso, su aplicación es bastante restringida en el campo de la evaluación. Al elaborarla debe tomarse en cuenta lo siguiente:

- Si se trata de hechos históricos, su situación no debe ser tan lejana como para que el alumno conteste correctamente sin ningún esfuerzo.
- Cada hecho o etapa que se plantee, debe ser señalado con claridad y precisión.
- No conviene usarlo cuando la secuencia que se pide establecer es tan obvia que podría resolverse correctamente aunque se desconociera el tema. (Moreno, M.)

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 establece un sistema integral de evaluación permanente, sistemático y confiable. Dicho sistema debe cubrir distintos objetos de evaluación: a los subsistemas y al sistema en su conjunto, directivos, docentes, alumnos y programas e intervenciones específicas; también debe atender varios propósitos: diagnóstico, retroalimentación, rendición de cuentas y debe asimismo, establecer mecanismos de selección y certificación.

Con respecto a la evaluación de personal directivo, este Programa señala que se deben establecer criterios transparentes y equitativos de contratación de directores con base en criterios como las competencias académicas, la experiencia laboral, la gestión escolar y el liderazgo; es decir, implementar los procedimientos para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel y para su selección, con base en un concurso de oposición abierto, a fin de garantizar la contratación de la persona adecuada para mejorar la calidad de la gestión educativa.

Bajo este esquema el Colegio de Bachilleres establece un proceso de evaluación de aspirantes a directores de plantel, cuyo propósito es el de selección, evaluar para escoger a los mejores candidatos para una actividad en este caso los directores de plantel, es una evaluación referida a un criterio ya que compara los resultados de cada sujeto con un parámetro de desempeño previamente establecido: el perfil del director, es una evaluación en gran escala o macro porque abarca grandes números de casos, por lo que implica la utilización de procedimientos estandarizados, para asegurar la comparabilidad de los resultados.

Se relaciona con la evaluación del desempeño ya que los aspirantes deberán cubrir con los criterios establecidos de la trayectoria académica. Este es el primer filtro del procedimiento, el segundo filtro son la prueba de personalidad y el examen general de conocimientos para la selección del personal directivo del Colegio de Bachilleres del cual se aborda la metodología en el capítulo 3 de este documento.

Capítulo 3

Selección de aspirantes a ocupar el cargo de director de plantel.

En este apartado se muestra la metodología utilizada para la elaboración del examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres, el desarrollo del análisis funcional desde la conformación del perfil referencial de validez, la tabla de especificaciones y su validación, además de los tipos de reactivos y su elaboración, los lineamientos y formatos para su validación.

3.1 PROCESO DE EVALUACIÓN

El *Programa Sectorial de Educación 2007-2012* establece un sistema integral de evaluación permanente, sistemático y confiable. Dicho sistema debe cubrir distintos objetos de evaluación: a los subsistemas y al sistema en su conjunto, **directivos**, docentes, alumnos y programas e intervenciones específicas; también debe atender varios propósitos: diagnóstico, retroalimentación, rendición de cuentas y debe asimismo, establecer mecanismos de selección y certificación.

Con respecto a la evaluación de personal directivo, este *Programa* señala que se deben establecer criterios transparentes y equitativos de contratación de directores con base en criterios como las competencias académicas, la experiencia laboral, la gestión escolar y el liderazgo; es decir, implementar los procedimientos para el registro de aspirantes a ocupar cargos de director de plantel y para su selección, con base en un concurso de oposición abierto, a fin de garantizar la contratación de la persona adecuada para mejorar la calidad de la gestión educativa.

Bajo este esquema el Colegio de Bachilleres establece un proceso de evaluación de aspirantes a directores de plantel, en el que se aplican diferentes instrumentos de evaluación, de los cuales destaca el *Examen de Conocimientos del Colegio de Bachilleres*.

Este proceso de evaluación se desarrolla en cinco etapas las cuales se describen a continuación:

Primera: Recepción de documentos

Segunda: Aplicación y calificación de pruebas

Tercera: Entrevista de aspirantes ante la Comisión de Evaluación.

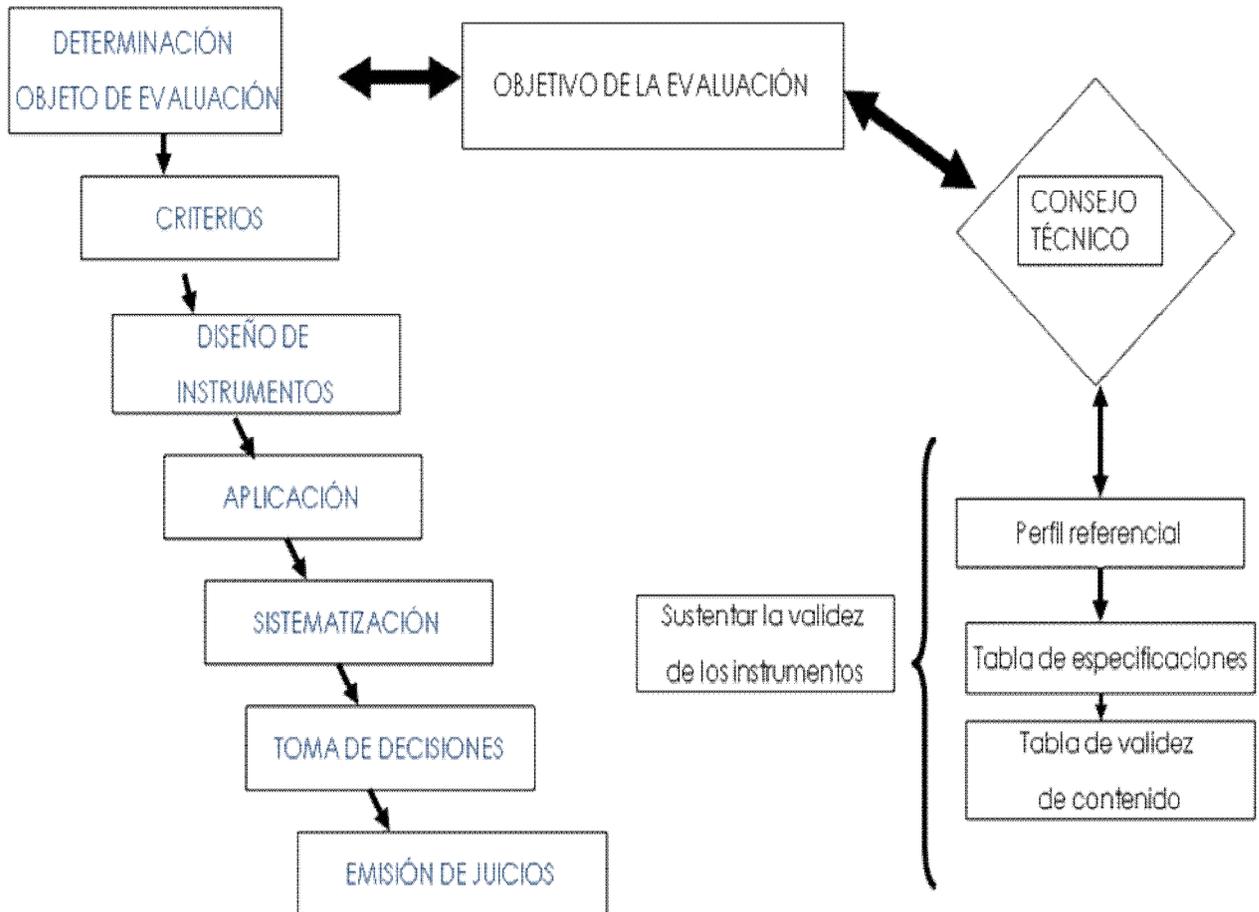
Cuarta: Auscultación sobre el proceso.

Quinta: Evaluación de resultados y propuesta de candidatos al Director General

Es en la segunda: Aplicación y recepción de pruebas en donde se encuentra el Examen de Conocimientos del Colegio de Bachilleres.

Está diseñado para evaluar a los aspirantes a ocupar el cargo de director de plantel del Colegio de Bachilleres México a través de un instrumento que, por medio de un procedimiento transparente y equitativo, permita identificar a el(los) candidato(s) que tengan tanto las competencias académicas y de gestión escolar idóneas, como la experiencia laboral y profesional necesarias y suficientes para ocupar el cargo.

Proceso de evaluación



3.2 METODOLOGÍA

Para elaborar el examen de conocimientos se utilizó la metodología del análisis funcional. Esta es una metodología analítica que consiste en el establecimiento de las competencias laborales a través de la identificación y ordenamiento de las funciones productivas, describiendo de manera precisa un área ocupacional desde su propósito principal hasta las contribuciones individuales requeridas para su cumplimiento. (CONOCER, 1998).

Esta metodología, parte del propósito principal de la institución y todas las funciones identificadas son subordinadas al propósito principal. Esta metodología se implementó a partir del 2007 cuando se incorporó la nueva administración al Colegio de Bachilleres y las actividades del Departamento de Evaluación Académica se enfocan hacia otras actividades, los analistas del departamento tuvimos reuniones de trabajo con asesoría de la Subdirección de área en donde se establecieron criterios para la elaboración del Examen de conocimientos del Colegio.

El primer concepto para la formulación y el diseño del examen es el constructo, éste permite hacer comprensible todas las partes que integran la preparación de un examen, al mismo tiempo que le dan sustento en cuanto a su diseño.

Se define un perfil referente de la población a medir que especifica los resultados del aprendizaje que se espera encontrar del individuo que se quiere medir, es decir delimitar cuáles serán las conductas específicas a determinar, y que se pretende que un sujeto tenga al final de un proceso.

Para obtener la medición de los conocimientos y habilidades es necesario definirlos claramente y reflejar con fidelidad los objetivos de lo que se pretende medir para ello se desarrolla el perfil referencial de validez. Este debe contener de forma breve pero clara, conocimientos y habilidades, que se pretende medir de un sujeto; así como establecer cuáles de ellos son suficientes e indispensables que debe poseer el aspirante.

El perfil es: “el conjunto de características de una población homogénea o relativamente homogénea que adquieren significación en atención a un cierto problema o campo de problemas definidos por un interés determinado, en este caso institucional, las cuales actúan como referentes en la toma de decisiones”.

Para desarrollar el Perfil Referencial de Validez se forman los cuerpos colegiados que son los grupos de especialistas en elaboración de pruebas y de contenido. En general se habla de dos tipos de grupos: uno denominado Consejo Técnico y otro panel de expertos, el primer órgano resulta imprescindible si se quiere asegurar que los exámenes cuenten

con la debida representatividad de quienes están interesados en la evaluación y van a tomar decisiones con base en la información que se derive de la misma.

Las principales funciones del Consejo Técnico son:

- Definir los propósitos de la prueba, seleccionar los marcos teóricos de la misma, determinar el perfil referencial.
- Aprobar las tablas de especificaciones y los exámenes ensamblados.
- Evaluar el comportamiento de la prueba y de sus reactivos.
- Proponer la forma en la que serán utilizados los resultados de los exámenes.
- Determinar la naturaleza, composición y formato de la prueba.
- Definir los parámetros psicométricos con base en los cuales se construirá la prueba.
- En su caso, establecer los estándares de rendimiento y los puntos de corte con los que se comparará la ejecución de los sustentantes.
- Acordar el plan de trabajo para el desarrollo de la prueba.
- Definir las características y el contenido de los materiales de apoyo del examen (guía de examen, hoja de registro y hoja de respuesta).
- Conocer y analizar los resultados de la población sustentante y del comportamiento de la prueba.
- Definir las políticas de revisión y rediseño de la prueba con base en los resultados obtenidos.
- Integrar los paneles de expertos.

Por su parte, los paneles de expertos se diferencian en dos tipos; aquellos cuya función primordial se centrará en la elaboración continua de reactivos y otro dedicado a la revisión y validación de los mismos, estos últimos se recomienda que hayan participado en la validación del perfil referencial.

La conformación de los paneles de expertos es una tarea que puede realizarse ya sea antes o después de definido el propósito de la prueba; sin embargo, lo que resulta imprescindible es contar con especialistas en las diversas áreas relacionadas con la

prueba. Además de que es necesario contar con el consejo técnico antes de definir el propósito de la prueba.

El Consejo Técnico, en el marco de colaboración para el desarrollo de este proyecto tiene un carácter deliberativo y sus decisiones se concretan mediante el análisis crítico y el consenso.

Después de esto se define el propósito de la prueba. Se refiere a la intención de hacerla y se elabora a partir de lo que la institución solicita, de la información que se espera obtener y de la utilidad de la misma que se obtendrá en la prueba. Debe redactarse de manera que contenga un **qué**, un **cómo**, un **para qué** y **a quiénes**. Estos se pueden identificar, principal aunque no únicamente, en los aspectos clave de la solicitud de la institución.

Definición del propósito del instrumento

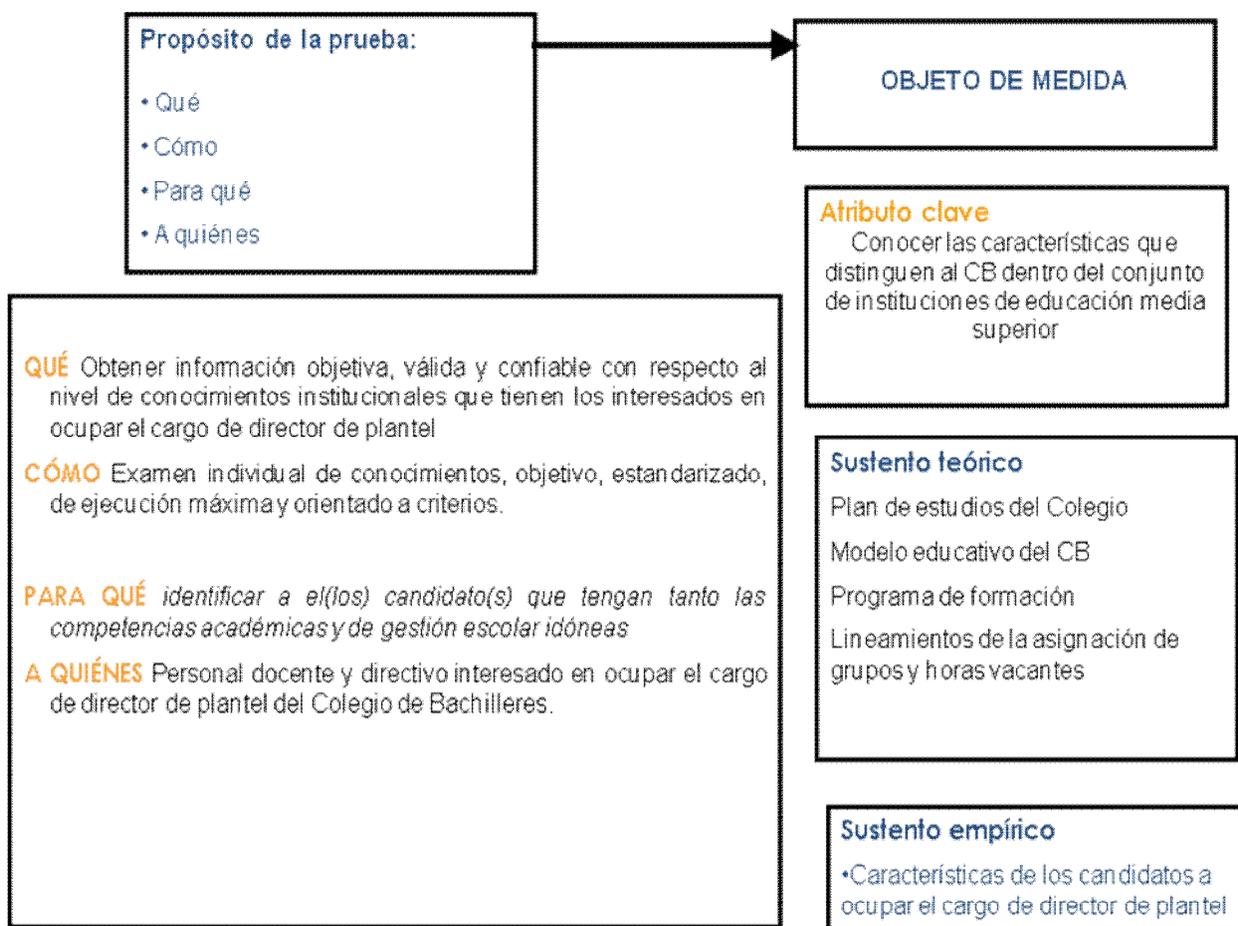
Qué (Identificar las necesidades de información)	Cómo (Identificar la estructura de la información requerida)	Para qué (Identificar las acciones que se llevarán a cabo con la información que resulte de la aplicación de la prueba)	A quiénes (Identificar las características de la población a la cual se dirige el instrumento de evaluación)
¿Qué información se requiere? ¿Qué se espera obtener? ¿Qué información es más importante?	¿Cómo se espera obtener esa información? ¿Qué tipo de datos se esperan obtener? - Definir el instrumento de acuerdo con el parámetro a utilizar para la interpretación de los resultados: - Referida a la norma - Referida a un criterio	¿Para qué se va a usar? ¿Cuáles son las decisiones fundamentales a tomar?	✓ Características de: edad, género, escolaridad, puesto, función laboral ✓ Plantel, semestre a la que pertenecen ✓ Ubicación (municipio, entidad, etc.) ✓ Número de personas

En el examen general de conocimientos del Colegio de Bachilleres el propósito es:

Evaluar a los aspirantes a ocupar el cargo de director de plantel del Colegio de Bachilleres (CB) a través de un instrumento que, por medio de un procedimiento transparente y equitativo, permita:

- ✓ identificar a el(los) candidato(s) que tengan tanto las competencias académicas y de gestión escolar idóneas, como la experiencia laboral y profesional necesarias y suficientes para ocupar el cargo.

EL PROPÓSITO DEL INSTRUMENTO



Definido el propósito de la prueba, se identifican los conceptos sustantivos que lo integran, siendo en el qué y en el cómo donde éstos se ubican generalmente.

Una vez identificados los conceptos se determinan los marcos teóricos o conceptuales con los que se vinculan y que servirán como referentes para decidir el significado teórico o constitutivo particular que se dará a los mismos con fines de medición. Dichos marcos teóricos o conceptuales (teorías relacionadas con los conceptos, investigaciones empíricas o documentales, planes de estudios, programas de estudios, etcétera), constituyen las fuentes de validez teórica del perfil referencial de la prueba, las cuales deben quedar debidamente documentadas en el conjunto de enunciados que definen, de manera clara y precisa, las acciones que ponen en evidencia las competencias que constituyen el objeto de medición del instrumento.

La definición operacional del perfil referencial consiste en la descripción de cada uno de los elementos de carácter cognitivo establecidos en la definición teórica del perfil. Estas descripciones constituirán la parte fundamental de los componentes del perfil, que más adelante se describirán.

Para realizar la descripción de cada elemento se debe construir un enunciado mediante la respuesta a las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Qué acción debe realizar el aspirante para demostrar que domina el conocimiento?
- ✓ ¿Bajo qué condiciones o situaciones se espera que esta acción sea ejecutada (restricciones, información o descripciones dadas, patrones o secuencias determinadas, etcétera)?

Para auxiliar en el desarrollo de esta tarea se utiliza un formato como el siguiente, en el que se redacta la definición operacional de uno de los elementos establecidos en la definición teórica.

OPERACIONALIZACIÓN DEL PERFIL REFERENCIAL

Área	Elemento del Perfil	Tarea	Componente	Contenido asociado	Nivel cognitivo	Tipo de conocimiento
Competencias	Atributos a evaluar	Se describe el conjunto de tareas que demuestran el dominio de una competencia. Cada tarea debe estar relacionada a un solo contenido integrador derivado de la competencia y ocupar una sola celda	Anotar los dos aspectos: acción + condición, para conformar la definición operacional de cada componente	Se enlistan los contenidos asociados a cada una de las tareas.	Identificar niveles o categorías a cada componente e para diferenciar su grado de complejidad	Identificar "tipo del nivel de - conocimiento" de cada componente para delimitar aún más su alcance

Para este examen se tiene como referente normativo la descripción del Perfil Directivo para el cual se determinaron seis elementos que conforman el perfil deseable del personal directivo de plantel (directores).

- A) Conocer las características que distinguen al CB dentro del conjunto de instituciones de educación media superior
- B) Conocer la estructura académica con la que opera el CB para lograr sus finalidades educativas
- C) Conocer las concepciones de enseñanza, aprendizaje y evaluación que plantea el modelo educativo del CB
- D) Manejar los lineamientos que regulan los procesos de ingreso, promoción, trabajo colegiado y formación del personal académico
- E) Manejar la normatividad que regula los derechos y obligaciones de los estudiantes y trabajadores de la Institución
- F) Conocer la estructura organizacional de la Institución tanto a nivel general como de plantel

A partir del perfil directivo, el Consejo Técnico (CT), determinó las seis áreas de conocimiento (con lo que cada una evalúa) que conforman el Perfil Referencial de Validez. Dichas áreas se describen a continuación:

ÁREA 1: TIPO DE INSTITUCIÓN Y FINALIDADES

Mide la capacidad del evaluado para describir el tipo de organismo público que es el CB, las finalidades que le dieron origen, las características del proyecto educativo de la institución; así como identificar los principales organismos con los que se relaciona el Colegio para alcanzar sus fines. Esta área está integrada por nueve componentes.

ÁREA 2: ESTRUCTURA ACADÉMICA Y SERVICIOS DE APOYO

Evalúa los conocimientos que tiene el sustentante para describir las finalidades y estructura de las áreas que conforman el plan de estudios del Colegio, así como las áreas de apoyo y los servicios académicos que ofrece la institución para optimizar el cumplimiento y operación de éste. El área cuenta con diez componentes.

ÁREA 3: MODELO DE ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN

Determina el nivel de conocimiento que se tiene respecto de los fundamentos teóricos del modelo educativo del CB, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, la función y estructura de los programas de estudio como elementos operacionalizadores del plan de estudios, así como la interpretación que se hace de los lineamientos para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje (curso ordinario y periodos extraordinarios). Está conformada por nueve componentes.

ÁREA 4: EL PERSONAL ACADÉMICO

Valora el grado en que el evaluado conoce del personal académico: funciones y características, lineamientos para llevar a cabo selección y promoción, principios que favorecen el trabajo colegiado, lineamientos y características del programa de formación que impulsa el Colegio. Cuenta con ocho componentes.

ÁREA 5: NORMATIVIDAD INSTITUCIONAL

Evalúa la aplicación que hace el evaluado de los lineamientos que regulan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes; los lineamientos que regulan las relaciones laborales con el personal académico y personal administrativo y, los lineamientos que regulan la asignación de grupos y horas vacantes. Esta área está integrada por once componentes

ÁREA 6: ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Mide la capacidad del sustentante para identificar los órganos de gobierno y consultivos de la institución, las instancias de la estructura orgánica de plantel (funciones y relaciones entre ellas); instancias de la estructura orgánica central (oficinas generales) con las que debe relacionarse para el buen funcionamiento del plantel, así como las instancias externas que lo apoyan para optimizar el funcionamiento del plantel. El área se conforma por ocho componentes.

Ver Anexo 1

3.3 VALIDACIÓN DEL PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ Y TABLA DE ESPECIFICACIONES

Una vez conformado el Perfil Referencial de Validez el siguiente paso es la validación, la cual requiere investigaciones empíricas en donde la naturaleza de la medida y la forma de validación establecen la forma de la evidencia que es necesaria. La validación de contenido se basa principalmente en las opiniones de varios usuarios o de paneles de expertos, lo que lleva a la consideración de que es cuestión de grado más que una propiedad del todo o nada y en ese sentido es un proceso interminable.

Con base en lo anterior, la validación del perfil referencial implica el desarrollo de aquellas acciones que garanticen que los componentes de éste son pertinentes y claros; que están ubicados en las áreas correspondientes, que han sido desagregados correctamente y que no hace falta alguno o que sobra alguno que no sea necesario. La validación ofrece elementos para asegurar la validez de contenido de la prueba.

Para esta acción se presenta a los paneles de expertos el producto de la etapa anterior. Hay que destacar que la tarea implicó la realización de trabajo individual y colectivo. En lo que respecta a la validación del examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres, el proceso se llevó a cabo bajo los siguientes lineamientos: Este procedimiento se integró por actividades de validación y de ponderación. Inició con la entrega a cada equipo de trabajo de los componentes, los equipos responderán a las preguntas que se presentan.

Se dividió en tres fases:

Fase 1

Pregunta 1.

Pertinencia

¿El componente es pertinente, es decir, forma parte de las competencias del área en la que está incluido?

- ✓ Si la respuesta es **afirmativa** se continúa con el siguiente componente.
- ✓ Si la respuesta es **negativa** se propone su inclusión en alguna otra competencia o su eliminación.

Pregunta 2

Claridad

¿El componente está clara y precisamente enunciado, de manera tal que define la acción que debe realizar el sustentante para demostrar que cuenta con los conocimientos, así como las condiciones y la precisión con que se espera que esta acción sea ejecutada?

- ✓ Si la respuesta es **afirmativa** se continúa con el siguiente componente.
- ✓ Si la respuesta es **negativa** se propone una enunciación alternativa.

Pregunta 3

Pertinencia

¿El componente está subsumido o incluido en otro de los componentes?

- ✓ Si la respuesta es **afirmativa** se propone su incorporación a un componente ya existente
- ✓ Si la respuesta es **negativa** se continúa con el siguiente componente.

Pregunta 4

Especificidad

¿El componente requiere ser dividido en subcomponentes para su mejor especificación?

- ✓ Si la respuesta es **afirmativa** se propone una división del componente en elementos más específicos y la redacción correspondiente.
- ✓ Si la respuesta es **negativa** se continúa con el siguiente componente.

Pregunta 5

Inclusión

¿Existe algún componente que no haya sido considerado y que deba ser incorporado?

- ✓ Si la respuesta es **afirmativa** se propone la redacción correspondiente.
- ✓ Si la respuesta es **negativa** se continúa con el trabajo colectivo.

Ver Anexo 2

FASE 2 PONDERACIÓN Y CLASIFICACIÓN TAXONÓMICA

En esta fase se determina el nivel de relevancia, el cual se refiere a la importancia relativa que tiene cada uno de los componentes con respecto a su unidad temática o campo disciplinar. Se asigna un valor a partir de la siguiente pregunta:

Señale la importancia relativa que tiene cada uno de los componentes tomando como referente el área a la que pertenece.

- ✓ 4 es “muy relevante”
- ✓ 3 es “*relevante*”
- ✓ 2 es “poco relevante”
- ✓ 1 es “nada relevante”

Asimismo se determina el *Nivel de Dominio* el cual *hace* referencia a la exigencia preliminar con la que se juzgará si un sustentante tiene o no el conocimiento. Se asigna un valor a partir de la formulación de la siguiente pregunta:

¿Cuál es la puntuación que debería obtener el sustentante para considerar que domina suficientemente la acción enunciada en el componente, suponiendo que hay cinco preguntas para medirla?

La respuesta puede variar de 1 a 5, se trata que no sea 1 sino a partir de 3 ya que esto reduce el azar.

Una vez conformados estos niveles se determinan el número de reactivos de la prueba con la siguiente formula:

$$\frac{\text{Nivel de relevancia} \times \text{Nivel de dominio}}{\text{Promedio del Nivel de dominio}}$$

Con base en el conjunto de componentes organizados y ponderados, cada integrante del Comité revisará la clasificación taxonómica y el tipo de conocimiento asignados a cada componente.

Se mostraron los siguientes cuadros

Nivel cognitivo	
Evocación	Capacidad de recordar hechos específicos y universales, métodos y procesos o un esquema, estructura o marco de referencia
Comprensión	Descripción de aquellas conductas basadas en la interpretación, la traducción, el resumen, la paráfrasis o la extrapolación de los conocimientos adquiridos
Aplicación	Utilizar principios, procedimientos y métodos para resolver un problema particular y nuevo. Implica la utilización de abstracciones en situaciones particulares concretas
Tipo de conocimiento	
Hechos	Lugares, personajes, símbolos, valores y cantidades específicas, fechas, nombres, etc
Conceptos	Definiciones, atributos críticos, características o variables explicativas de un fenómeno, etc
Principios o reglas	Fórmulas, relaciones causa – efecto, teorías, leyes, etc
Procedimientos	Patrones de respuesta, secuencias de pasos, modelos, etc.

De acuerdo con el nivel cognitivo y con base en la taxonomía de Bloom, actualmente los reactivos se distribuyen de la siguiente forma:

Área	Reactivos por Nivel Cognitivo			Total de reactivos
	Conocimiento	Comprensión	Aplicación	
Tipo de Institución y finalidades	8	5	0	13
Estructura académica y servicios de apoyo	15	2	0	17
Modelo de enseñanza, aprendizaje y evaluación	6	6	0	12
El personal académico	10	0	4	14
Normatividad institucional	10	0	10	20
Estructura organizacional	12	2	0	14
TOTAL	61	15	14	90

Fase 3 Revisión del contenido asociado y bibliografía

- a) Primeramente, se revisa la bibliografía sugerida y, en su caso,
- b) Se establece de manera conjunta la bibliografía básica adicional en que podría apoyarse el sustentante para la presentación del examen.

Ver Anexo 3

3.4 ELABORACIÓN DE REACTIVOS

En este examen se determinó que los reactivos deberían ser de opción múltiple ya que pueden medir conocimientos, habilidades de los objetivos de enseñanza con la misma o mayor efectividad que otros tipos de prueba, son pruebas confiables, discrimina entre el aprovechamiento alto y bajo, se prestan menos a la ambigüedad, las respuestas están menos sujetas a la adivinación, su estructura, los puntajes son más objetivos y pueden usarse para obtener una muestra representativa de un área de conocimiento, son flexibles: permiten evaluar aprendizajes sencillos y complejos, se pueden usar prácticamente para todo tipo de contenido y disciplinas, permiten la evaluación de resultados en áreas en que los problemas no son simplemente verdaderos o falsos, sino que admiten diferentes grados de propiedad, se pueden emplear para medir varios tipos de capacidad intelectual o diferentes fases del aprovechamiento y son fáciles de calificar.

Para la elaboración de los reactivos se integró un Comité de Elaboración de Reactivos, el cual los desarrolló con base en el PRV de la prueba.

Para ello se impartió un taller a los elaboradores con el propósito de proporcionar los elementos conceptuales y técnicos necesarios para la elaboración de reactivos de opción múltiple.

El reactivo es un cuestionamiento cuyo propósito es explorar si el evaluado posee un conocimiento o habilidad específica.

Un reactivo de opción múltiple es un cuestionamiento conformado por una BASE que es una pregunta, afirmación o enunciado que describe un problema o situación a resolver y cuatro opciones que son posibles respuestas, entre las cuales sólo una es correcta.

Las opciones incorrectas se denominan distractores.

Ejemplo

BASE:

¿En qué año se decreta la creación del Colegio de Bachilleres?

OPCIONES:

- A) 1971 Distractor
- B) 1973 Respuesta correcta
- C) 1974 Distractor
- D) 1976 Distractor

Los lineamientos generales para la elaboración de reactivos de opción múltiple son:

Los reactivos planteados deberán corresponder al componente o aspecto a evaluar (perfil de puesto), además de incluir una sola idea o problema en el reactivo y estar redactado en forma precisa y clara.

Para la base del reactivo se deberá incluir sólo la información necesaria para entender el cuestionamiento y redactar preferentemente en forma afirmativa.

En las opciones de respuesta se debe respetar concordancia gramatical con la base del reactivo (género, número y tiempo verbal), ser factibles de considerarse respuestas correctas, incluir los errores más comunes de los evaluados, mantener la misma extensión, omitir el uso de sinónimos, omitir palabras que aparezcan en la base o den pista para identificar la respuesta correcta además se deben evitar expresiones como “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.

Existen tipos de reactivos de opción múltiple, cuestionamiento directo, elección de elementos de un listado, relación de columnas, ordenamiento o jerarquización y caso.

Los reactivos de cuestionamiento directo, requieren para su solución, que el sustentate responda al enunciado interrogativo, a la afirmación o a la frase incompleta, que aparece en la base del reactivo, y seleccione la opción correcta, a partir de la actividad o criterio solicitado. A continuación se muestran los dos formatos:

Cuestionamiento directo: forma afirmativa.

En este reactivo, se presenta un enunciado declarativo, el cual debe responderse a partir del criterio planteado en la base.

El autor de la novela “Cien años de soledad” es:

- A) Juan Rulfo
- B) Octavio Paz
- C) Mario Vargas Llosa
- D) Gabriel García Márquez*

Cuestionamiento directo: forma interrogativa:

En este reactivo se presenta un enunciado interrogativo que debe responderse.

Ejemplo

¿Quién es el autor de la novela “Cien años de soledad”?

- A) Juan Rulfo
- B) Octavio Paz
- C) Mario Vargas Llosa

D) Gabriel García Márquez*

Los reactivos de completamiento de oraciones se presentan en forma de enunciados en los que se omiten una o dos palabras clave al inicio, en medio o al final de la oración, presentando en las opciones la o las palabras a ubicar.

Ejemplo

El ángulo _____ es el que mide más de 90 grados y menos de 180.

- A) recto
- B) agudo
- C) obtuso*
- D) llano

En los reactivos de elección de elementos de un listado, se presenta un listado de elementos (conceptos, enunciados, etcétera) del cual se deben elegir los que cumplan con un criterio específico solicitado en la base del reactivo.

Ejemplo

¿Cuáles de los siguientes son estados de la República Mexicana?

1. Michoacán
2. California
3. Guadalajara
4. Guanajuato
5. Toluca
6. Sonora

- A) 1, 3 y 6
- B) 2, 4 y 5
- C) 2, 3 y 5
- D) 1, 4 y 6*

Para los reactivos de relación de columnas se presentan dos listados de elementos que el evaluado debe relacionar de acuerdo con el criterio especificado en la base del reactivo.

Ejemplo

Relacione cada una de los estados de la República Mexicana con su capital.

Estados	Capitales
1. Yucatán	a) Chetumal
2. Chiapas	b) Villahermosa
3. Quintana Roo	c) Chilpancingo
4. Tabasco	d) Tuxtla Gutiérrez
5. Guerrero	e) Cancún
	f) Acapulco
	g) Mérida

En los reactivos de ordenamiento o jerarquización se presenta una serie de elementos (conceptos, enunciados, etcétera) para que el evaluado los ordene de acuerdo con el criterio indicado en la base.

Ejemplo

¿Cuál es el orden cronológico correcto de los siguientes hechos de la historia de México?

1. Revolución
 2. Cardenismo
 3. Independencia
 4. Porfiriato
- A) 1, 3, 2, 4
 - B) 2, 4, 1, 3
 - C) 3, 4, 1, 2*
 - D) 4, 3, 1, 2

Los planteamientos de problemas o de caso permiten evaluar desde la comprensión de conocimientos hasta la aplicación de procedimientos y solución de problemas. Su estructura se presenta un planteamiento de problema o de un caso, mediante una descripción o mediante elementos que permiten al sujeto dar una solución.

Ejemplo:

Lea los siguientes casos e indique ¿qué estudiante(s) se pueden inscribir al semestre inmediato superior, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento General de Inscripciones, Reinscripciones y Evaluación del Aprendizaje?

***Manuel** y **Pedro** cursaron el primer semestre y reprobaron cuatro asignaturas; presentaron tres en evaluación de recuperación, de las cuales Manuel acreditó dos y Pedro una. Por su parte, **José** concluyó quinto semestre con tres asignaturas reprobadas de ese ciclo más una de tercero; en evaluación de recuperación presentó la asignatura de tercero pero no la acreditó.*

- A) Sólo José
- B) Sólo Manuel
- C) Pedro y José
- D) Manuel y Pedro*

Ver Anexo 4

3.5 VALIDACIÓN DE REACTIVOS

Uno de los criterios esenciales con los que debe contar una prueba, es el de validez, entendido como que la prueba realmente mida lo que debe medir.

Para garantizar la validez de los reactivos que conforman el examen, se integró un panel de expertos (profesionales en las diferentes áreas que integran el examen) que tuvo como tarea la revisión de éstos. Como evidencia de este proceso, se tiene archivado el documento donde se recaudaron las firmas de revisión y acuerdos a los que llegó dicho Comité.

Esto hace necesario que dentro del proceso de desarrollo de una prueba se lleve a cabo la validación de reactivos, con el objetivo de indicar si los reactivos representan de manera clara y precisa el contenido indicado en el Perfil Referencial de Validez (PRV) , diseñado por expertos de las diversas áreas de conocimiento que conforman el examen. En este apartado se define la validación, se precisa el papel del personal validador, así como los elementos y el procedimiento de la validación de los reactivos del examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres.

El validador comprueba que los reactivos reúnan las características idóneas para conformar bancos válidos y confiables. Esto lo realiza con apoyo de otros especialistas en su área.

En un primer momento lo lleva a cabo de manera individual para posteriormente discutirlo con sus homólogos y realizar las modificaciones pertinentes, considerando la tabla de especificaciones y los materiales de apoyo, así como su experiencia.

Criterios esenciales de validación				
Correspondencia con componente	Relevancia	Respuesta Correcta	Plausibilidad de distractores	Pertinencia de Argumentos
El reactivo en su totalidad, considerando la base y las opciones de respuesta, es consistente teórica y conceptualmente con el área temática y refleja lo que indica el componente	La base del reactivo contiene toda la información para poder contestarlo, además de que carece de información innecesaria o redundante	De todas las respuestas, solo una puede ser considerada claramente como la respuesta correcta	Las respuestas que no son correctas tienen características que podrían provocar que las seleccione un sustentante que no tenga el conocimiento necesario o suficiente	Los argumentos que se presentan tanto para la respuesta correcta como para los distractores son adecuados desde el punto de vista teórico y conceptual

En la respuesta correcta se debe revisar:

- *Debe ser la única respuesta correcta*
- Debe solucionar el problema de manera completa y satisfactoria
- No debe ser “parcialmente correcta”
- Debe existir concordancia gramatical con la base
- Se debe verificar que la respuesta correcta no sea “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.

Los distractores:

- Deben considerar los errores más comunes de los sustentantes
- Deben ser plausibles, es decir factibles como respuesta correcta pero que no lo sean verdaderamente
- Deben ser difíciles de descartar, es decir, no debe haber incongruencias de campo semántico o discordancia gramatical con la base
- Debe existir concordancia gramatical con la base
- Se debe verificar que no contengan frases como “todas las anteriores” o “ninguna de las anteriores”.

Criterios complementarios

- Ausencia de pistas
- Opciones de respuesta homogéneas
- Lenguaje técnico adecuado

La validación se realizó en un horario de 9:00 a 14:00 horas (calculando que la revisión de cada reactivo es de 4 a 5 minutos).

El proceso se llevó a cabo a través de las siguientes etapas:

- Trabajo individual: revisión de los reactivos de acuerdo con una lista de verificación.
- Discusión grupal de los reactivos que necesiten ser corregidos
- Aprobación y firma de los reactivos aceptados

Para la calificación de cada reactivo, los integrantes del Comité de Validación asignarán un puntaje a cada criterio, considerando lo siguiente:

2 puntos si el criterio se cumple satisfactoriamente

1 punto si el criterio se cumple con nivel suficiente

0 puntos si el criterio no se cumple

Es muy importante que si se asigna un 0 ó 1 a algún aspecto de cualquier reactivo, entonces el validador deberá indicar en el espacio de observaciones la corrección correspondiente.

Se tomarán cada uno de los puntajes asignados por validador para cada criterio, para calcular la calificación global por criterio de cada reactivo.

Una vez calculado el total, el coordinador de la mesa establecerá una de las siguientes categorías:

Categoría A: Criterio Aceptado

Categoría B: Criterio para Corrección

Ver Anexo 5

3.6 APLICACIÓN DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTO DEL COLBACH

El material vinculado y proporcionado a los evaluados para la aplicación del examen fueron el Contenido y Bibliografía del Examen General de Conocimientos del COLBACH, se le informa al evaluado el número y nombre de las seis áreas que integran el examen, una breve descripción del contenido de cada área, el tipo de reactivos que se incluyen en el examen, y bibliografía mínima que debe consultar para abarcar el contenido de cada una de las seis áreas.

El examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres, está impreso en un sólo cuadernillo con 90 reactivos. El cuadernillo tiene una portada donde se incluye el logotipo y nombre de la institución, nombre y versión del examen, y fecha (mes y año). En este cuadernillo, los evaluados no deben registrar ningún dato personal, ni hacer anotaciones de ningún tipo. En la primera hoja, se proporcionan las instrucciones de cómo debe ser contestado el examen y el registro correcto de su contestación en la Hoja de respuestas; a partir de esta hoja se incluyen los reactivos separados por área (con el nombre de ésta).

La hoja de respuestas es el documento donde el evaluado registra sus datos de identificación tales como: nombre, matrícula, género, plantel de adscripción, fecha y firma; así como la respuesta proporcionada a todas las preguntas.

El examen es un instrumento presencial en formato de lápiz y papel. Es un instrumento individual que se puede aplicar también de forma colectiva. Este examen puede ser presentado en más de una ocasión siempre y cuando se cumpla con los requisitos establecidos en la convocatoria y previos a éste.

El presentar el examen, no garantiza la invitación a colaborar como director de plantel, para lograr esto, es necesario cumplir en tiempo y forma con todos y cada uno de los requisitos establecidos en la convocatoria y alcanzar el puntaje determinado para cada una de las diferentes pruebas.

El Examen de Conocimientos del Colegio de Bachilleres se aplica en una sola sesión de tres horas aproximadamente, este tiempo es estimado como suficiente para resolver el examen sin prisas.

El examen se puede aplicar en aulas, auditorios o en cualquier espacio cerrado que cuente con las condiciones óptimas tales como: cantidad y distribución de mesas suficientes al número de evaluados, iluminación, ventilación y temperatura adecuadas, espacio que permita el libre tránsito entre mesas y sillas.

Este examen se puede aplicar, sin contratiempos y siempre y cuando haya el personal suficiente, a un grupo de 40 evaluados como máximo. Se recomienda que para un grupo con este número de participantes haya al menos dos personas encargadas de la aplicación. Se califica en función del número de respuestas correctas que obtenga el evaluado, no hay amonestación para las preguntas que se haya omitido contestar. Para cada evaluado se obtiene una calificación global y las calificaciones parciales para cada una de las seis áreas que integran el examen.

3.7 CALIFICACIÓN DEL EXAMEN COLBACH

Una vez que se ha aplicado el examen las hojas de respuesta son llevadas al área de sistemas en donde se sistematiza la información en el lector óptico y se obtienen los resultados en hoja de cálculo la cual se integra a un programa llamado "Kalt criterial" es un sistema para la calificación, dictamen, análisis y auxiliar de diseño de cuestionarios referidos a criterio.

En la evaluación referida a criterio las características de la prueba están definidas por juicios de valor en diversos niveles de competencia requeridos para garantizar que la persona está capacitada para ejercer un trabajo, avanzar a otro nivel escolar o disponer de un nivel mínimo aceptable de calidad. En este caso se contrastan los niveles de dominio de un sujeto con la escala propuesta por el evaluador con base en escalas numéricas (0-10) o literales (insuficiente, suficiente, bien).

El programa permite hacer la comparación de una persona contra los niveles de competencia establecidos en un cuestionario y emite reportes grupales cuando se trata de una aplicación a un conjunto de personas. Con ayuda de KALT-CRITERIAL, se puede analizar el cuestionario y obtenerse un dictamen de calidad con el cual el evaluador podrá retroalimentar su trabajo, corregir las deficiencias de su prueba y depurar el instrumento.

IV.CONCLUSIONES

El área de evaluación en la cual desarrollo mi actividad profesional ha estado llena de retos desde que me incorpore a ella, en algunos me han permitido aplicar la teoría aprendida en la facultad y en otros investigar, aprender y analizar para poder resolverlos sobre todo en el uso de las tecnologías de informática y la comunicación que en la actualidad es un ámbito en constante crecimiento.

Dentro de los conocimientos adquiridos durante mi formación considero que los que me hay apoyado en el desarrollo de esta actividad son la caracterización de las principales corrientes contemporáneas a partir de la determinación de antecedentes, objeto de estudio, conceptos fundamentales y metodología empleada por cada una, así como su concepción del aprendizaje.

El diseñar, aplicar y calificar un instrumento me aporó la experiencia y las habilidades para desarrollar instrumentos de evaluación que forman parte del Procedimiento para Selección, Evaluación y Registro de Candidatos a ocupar el cargo de Director de Plantel en el Colegio de Bachilleres son, en su mayoría, pruebas objetivas de opción múltiple, estandarizadas con reglas fijas en el diseño, elaboración y calificación y automatizadas; además de rúbricas, listas de cotejo entre otros.

Durante este proceso genere un instrumento para la evaluación de una figura fundamental en la institución educativa como lo es el Director de plantel, si bien el examen general de conocimientos del COLBACH sólo es una parte de las herramientas que permiten obtener información para la implementación de estrategias de apoyo a la gestión, en este momento en que la RIEMS se establece para Educación Media Superior, es importante que los Directivos tengan conocimientos de la normatividad que la rige además de la forma en que se instaura en la Institución a la cual pertenecen.

Al contar con información sobre los directivos de plantel se conocen áreas de oportunidad en donde fortalecerlos para un desempeño efectivo. Asimismo se establece comunicación intensa con los planteles a través de un modelo de gestión que facilita la relación de las acciones derivadas de las intervenciones diseñadas por las oficinas generales y el seguimiento y resultados de la implementación en los planteles, de tal manera que las acciones de planeación y evaluación en los planteles, retroalimentan las prácticas entre ellos y promueven el trabajo institucional conjunto.

Estas acciones institucionales derivadas de las estrategias generales y específicas se traducen en resultados en el desempeño académico de los alumnos, no sólo generando bienestar y mejores condiciones para su aprendizaje sino en los indicadores de eficiencia terminal, aprobación, permanencia y egreso que en general son el resultado del esfuerzo conjunto del Colegio.

Los beneficiarios directos del procedimiento en donde se aplica el examen de conocimientos del Colegio son los estudiantes de los planteles que están dirigidos por personas con competencias académicas, de gestión escolar y capaces de promover mejores servicios educativos que debieran reflejarse en mejores resultados académicos; por otra parte, el personal académico y administrativo del centro escolar también es partícipe de los beneficios, en tanto cuenta con condiciones más favorables para el desempeño de sus funciones y para su desarrollo profesional; asimismo, porque también se le abren espacios de participación para acceder a puestos de mayor responsabilidad.

El procedimiento presentado, con sus respectivos ajustes, se aplica en la selección y evaluación de otros agentes que participan en el proceso educativo, como personal académico y administrativo. De hecho, en el COLBACH se están recuperando algunas de las pruebas o productos, así como sus respectivos instrumentos de evaluación (matrices y listas de cotejo), en los procesos de selección de aspirantes a profesores, jefes de materia, subdirectores de plantel, e incluso, coordinadores sectoriales; asimismo en la evaluación de profesores, para la determinación de promociones u otorgamiento de estímulos al desempeño académico.

Del 2007 a la fecha el examen general de conocimientos del Colegio de Bachilleres ha tenido ajustes en su estructura y tiene nuevas versiones para aplicarlo tanto en Directores de plantel como en otros procesos de selección de figuras como Coordinadores Sectoriales, Jefes de Materia y Coordinador de Área; mi propuesta para esta actividad es desarrollar instrumentos para cada una de estas figuras y no solo modificar el que ya existe, la elaboración debe ser con expertos en las áreas y en las funciones que se desarrollan en el cargo que se promueve, de esta manera se conoce qué evaluar del aspirante, se debe mejorar el taller de elaboración de reactivos y reorientar el apoyo técnico que se imparte con los elaboradores ya que, si bien son expertos en el contenido a los profesores les resulta complejo plasmar los cuestionamientos para el nivel de un Director de Plantel o cualquier otra figura directiva.

Para la aplicación del examen de conocimientos del Colegio de Bachilleres se determinó una fecha por lo que no se pilotearon los reactivos es un área de mejora para el proceso ya que pilotear los reactivos y elegir los que son confiables antes de la aplicación dará una mayor validez del examen.

Como pedagoga en este ámbito realizo funciones de asesor teórico metodológico durante el proceso de elaboración de los instrumentos de evaluación (matrices de valoración, listas de cotejo, fichas de observación, cédulas de entrevista, encuestas, entre otros además coordino equipos para elaboración de procedimientos para la selección y evaluación del desempeño de las diferentes figuras que intervienen en el proceso educativo de la institución, en las evaluaciones internacionales (ENLACE. PISA) sistematizo, organizo y presento información correspondiente a la institución, comparo e interpreto los resultados, me apoyo en las tecnologías de la comunicación y la información en el desarrollo de estas actividades.

El participar dentro de esta actividad me permite aplicar los conocimientos adquiridos durante mi formación y obtener nuevas habilidades para el desarrollo profesional y personal lo que se deriva en nuevos propósitos y metas.

Colaborar en proyectos institucionales que intervienen directamente en la formación de jóvenes de la Educación Media Superior concientiza la importancia de todos y cada uno de los agentes que intervienen en el ámbito educativo y el impacto que tiene el trabajo realizado.

A N E X O S

Anexo 1

PERFIL REFERENCIAL DE VALIDEZ DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Área	Elemento del Perfil	Tarea	Componente	Contenido asociado	Nivel cognitivo	Tipo de conocimiento	Bibliografía
1. Tipo de Institución y finalidades	Conocer las características que distinguen al CB dentro del conjunto de instituciones de educación media superior	Identificar las finalidades que dieron origen al CB y sus características como organismo público	Identificar, entre varias finalidades, aquella con la que se creó el CB	Finalidad con la que se crea el CB	Conocimiento	Conceptos	Modelo Educativo Cap.I Antecedentes pág.7
			Identificar las características del CB como organismo público descentralizado, a partir de un listado de rasgos	El CB como organismo público descentralizado	Comprensión	Conceptos	Decreto Modificado 2006 Art.2
		Describir las características del proyecto educativo de la Institución	Identificar, entre varios tipos de educación media superior, el que se imparte actualmente en el CB	Tipo de EMS que imparte en la actualidad el CB	Conocimiento	Conceptos	Modelo Educativo Cap.II Apartado C pág.17 y Guía del Profesor Introd. Pág.3
			Relacionar las principales instituciones de nivel medio superior (CB, ENP, CCH, CECyT, CONALEP) con el tipo de educación que imparten, dado un listado de instituciones y otro de características	Tipo de educación que imparten las principales instituciones de EMS	Conocimiento	Conceptos	
			Identificar, entre varios objetivos, los que corresponden al CB, de acuerdo con su Estatuto General	Objetivos del CB	Conocimiento	Conceptos	Estatuto General del CB Título Primero, Cap.Único pág.11 y Modelo Educativo Cap.II Apartado C pág.17
			Distinguir, entre varias caracterizaciones de ciudadano, la que corresponde al egresado que pretende formar el CB, según su Misión	Misión del CB	Comprensión	Conceptos	Guía del Profesor Cap.1 pág.5

		Seleccionar, entre varias caracterizaciones institucionales, la que pretende lograr el CB en los próximos años, según su Visión	Visión del CB	Comprensión	Conceptos	Página Web CB
		Identificar, entre varias modalidades de enseñanza, las que ofrece el CB	Modalidades de enseñanza del CB	Conocimiento	Conceptos	Decreto Modificado 2006. Art.2
	Identificar los principales organismos con los que se relaciona el CB para lograr sus fines	Seleccionar, entre varias instancias, la que organiza el concurso de ingreso a la educación media superior en la zona metropolitana de la ciudad de México	Participación en COMIPEMS	Conocimiento	Hechos	

FORMATO PARA VALIDACIÓN

Componente	Pertinencia	Claridad y Precisión	Pertenencia	Especificidad
A partir de ejemplos de conducta, identificar las virtudes rectoras que se manifiestan en ellas.	Sí No, eliminar No, reubicar en "...".	Sí No, redacción propuesta: "..."	Sí, subsumido en el componente núm. "..." No	Sí, desagregar en a) "..." b) "..." No
Dada la conformación natural de la familia, identificar las aportaciones del padre y de la madre para el desarrollo de sus miembros.				
Inclusión: Sí, "..." No				

Anexo 3

TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL EXAMEN DE CONOCIMIENTOS DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Componente	Contenido asociado	Nivel de relevancia	Nivel de dominio	r*v	Número de reactivos inicial	%NR C	Número de reactivos final	Nivel cognitivo	Tipo de conocimiento	Bibliografía
Identificar el año de creación del CB, a partir de un conjunto de fechas	Año de creación del CB	2	2	4	1	0.6	1	Conocimiento	Hechos	Decreto Modificado 2006, Modelo Educativo Cap.II Apartado C pág.17 y Guía del Profesor Introd. pág.3

Formato para la elaboración de reactivos:

EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS DEL CB

Área:		
--------------	--	--

Componente:		
--------------------	--	--

Nivel cognitivo:	
-------------------------	--

Tipo de conocimiento:	
------------------------------	--

Fecha de elaboración:	
------------------------------	--

Autor:	Depto. Evaluación
---------------	-------------------

Identificación del reactivo:	
-------------------------------------	--

BASE:

--

OPCIONES DE RESPUESTA:

--

Respuesta correcta:	
----------------------------	--

Bibliografía:	
----------------------	--

Aceptado	
----------	--

Aceptado con ajustes	
----------------------	--

Nombre	Firma

FORMATO PARA VALIDAR REACTIVOS

EXAMEN GENERAL DE CONOCIMIENTOS DEL CB

Hoja de Registro

Área:	
-------	--

No. Componente	
----------------	--

Identificación del reactivo:	
------------------------------	--

Fecha de validación	
---------------------	--

Validador:	
------------	--

INSTRUCCIONES: Escriba una "X" en la opción que corresponda a cada uno de los criterios para el reactivo en turno.

Criterio	Sí	No
1. Correspondencia con el componente		
2. Correspondencia con el nivel cognitivo		
3. Claridad sobre la tarea a realizar		
4. Empleo sólo de la información necesaria		
5. Plausibilidad de los distractores		
6. Opciones de respuesta homogéneas		
7. Existencia de una sola respuesta correcta		
8. Ausencia de pistas		
9. Redacción correcta y libre de errores ortográficos		

Observaciones:

APROBADO

APROBADO CON MODIFICACIONES

NOMBRE DE LOS REVISORES:	FIRMA DE LOS REVISORES:

V.BIBLIOGRAFÍA

- Acle, A. (1990). *Planeación estratégica y control total de calidad: Un caso real hecho en México*. 4ª.ed. México: Grijalbo.
- Aiken, L. (2003): *Test psicológicos y evaluación*. Undécima edición. Pearson Educación. México.
- ANUIES (2000). *Evaluación del Desempeño del Personal Académico*. Editorial Perlu, S. A. de C.V.
- Azzerbonni, D. (2003). *Conduciendo la escuela Manual de gestión directiva y evaluación institucional*.
- Barrón, T. Concepción. (Coord), *Proyectos Educativos Innovadores, Construcción y Debate*, Editorial Proyectos Educativos Innovadores.
- Brown, F. (2000). *Principios de la medición en psicología y educación*. México: Manual Moderno, 2000.
- CARREÑO, F. (1990). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas, 1990.
- Castañón, R. R. (6 al 9 de febrero de 2008). *Reunión de trabajo e integración del Programa de Desarrollo Institucional 2007-2011 y Programa Operativo Anual 2008 en el Colegio de Bachilleres (Ponencia)*.
- Castilla, V. J. L. (2006). *Hacia un multiculturalismo de la complejidad*.
- Casanova, Ma. A. (1998). *La Evaluación Educativa*, Editorial Ibérica Gráfico, S. A.
- Chávez, S., G. (2002). *Manual para el Diseño de Normas de Competencia Laboral 2002*. Editorial Panorama Editorial, S.A. de C.V.
- Colegio de Bachilleres (2007). *Programa de Desarrollo Institucional del Colegio de Bachilleres 2007-2011*. México. COLBACH.
- Colegio de Bachilleres (2007). *Programa Operativo anual del Colegio de Bachilleres*. México, COLBACH.
- Colegio de Bachilleres (2009). *Modelo Académico del Colegio de Bachilleres 2009*. México, COLBACH.
- Díaz, B. A. (2007). *Evaluación Y Cambio Institución*, México, Editorial Paidós.

- FERMÍN, M. (1992). *La evaluación, los exámenes y las calificaciones*. Argentina, Kapelusz.
- Frade, R. L. (2008). *La evaluación por competencias Inteligencia Educativa*.
- González, D y Valcarcel, N. (2001). *Evaluación y Acreditación Institucional*. Sucre: Universidad Mayor Real y Pontifica de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- González, J. y R. Velázquez. (2005). *Colegio de Bachilleres: Factores que influyen en el desempeño escolar, un análisis de género*. México: CENEVAL.
- González, T. (Coord.) (2000). *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico*. Málaga: ALJIBE.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Montenegro, A. I. A. (2003). *Evaluación Del Desempeño Docente Fundamentos, Modelos e Instrumentos*, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Moreno, M. "Didáctica. Fundamentación y práctica". México: Editorial Progreso
- Olive, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento*.
- Pflauman, E. (1974). *Análisis funcional*. Madrid, Alambra.
- Pimienta, P., Julio H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. Editorial, Pearson Educación.
- Saavedra, R., Manuel S., (2001). *Evaluación del Aprendizaje Conceptos y Técnicas*, Editorial Pax México, Lib.Carlos Césarman, S.A.
- Salas, M. M. W. (2005). *Evaluación de La Calidad y Cantidad del Desempeño de los Docentes en la universidad Veracruzana*.
- Secretaría de Gobernación (2006). Diario Oficial de la Federación del 25 de enero de 2006, *Decreto modificado de creación del Colegio de Bachilleres*. México: SEGOB.
- SEGOB. Diario Oficial de la Federación del 2 de diciembre de 2008.(2008). *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. SEGOB.

- SENA. Dirección de Empleo. (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*, Bogotá.
- Steiner, G. (1998). *Planeación estratégica: Lo que todo director debe saber*. (23^a. reimp.) México: CECSA.
- Tobón, S. (2008). *Formación Basada en competencias*. ECOE.
- Walter, R. (1979). *Análisis funcional*. Barcelona, Reverte.