

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

**ESTUDIO DE LOS ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA EVALUACIÓN POR
PROYECTOS EN COMPARACIÓN CON LA EVALUACIÓN POR EXAMEN EN
BACHILLERATO, DENTRO DEL MODELO POR COMPETENCIAS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

L I C E N C I A D A E N P E D A G O G Í A

P R E S E N T A:

SANDRA HERNÁNDEZ LOZADA



**ASESORA:
MTRA. MARÍA DEL ROSARIO LÓPEZ GUERRERO**

NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO

2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

DEDICATORIAS

A MIS PADRES

Inés y José Luis

Con todo mi amor, admiración y respeto. Por el apoyo y comprensión incondicional, por haber depositado su fe en mí, por forjar los cimientos que me hacen ser lo que soy, darme las alas para volar e impulsarme a ello.

A MIS HERMANAS

Noemí, Karina y Reyna

A quienes amo con el corazón, gracias por alentarme a cumplir esta meta, por ser ejemplos de vida, por el apoyo y la comprensión que me han brindado.

A MI GUAPÍSIMO AMOR

Erik

*Por estar a mi lado en este largo camino, por no permitir que me rinda y creer en mí cuando ni yo misma lo hacía, tu apoyo me hizo seguir adelante, tu siempre tienes el por qué y el por dónde **TE AMO INFINITAMENTE.***

A MI TÍO

Domingo

Quien en tan poco tiempo me enseñó tanto, Maestro hasta el final, porque sin saberlo sembraste en mí la pasión infinita por la educación, donde quiera que estés, gracias.

A G R A D E C I M I E N T O S

A M I A S E S O R A

Mtra. María del Rosario López Guerrero

Gracias por creer en mí a pesar de las circunstancias, por darme el tiempo de acompañarme en el trayecto y guiarme por los mejores caminos, por mostrarme que el trabajo y la dedicación dan las satisfacciones más grandes, pero sobre todo por convertirse en una amiga. Gracias infinitas.

A LA ESCUELA PREPARATORIA OFICIAL ANEXA A LA NORMAL DE TEXCOCO

A LA SUBDIRECTORA

Mtra. María del Refugio Acosta Mora

Gracias por abrirme las puertas de tan honorable institución, por brindarme el apoyo y las facilidades para poder llevar a cabo la investigación, y por entablar tan buena relación. Mil gracias.

A LOS PROFESORES

Lic. Juan José Hernández Gómez

Ing. Levi Estrada Balbuena

Gracias infinitas por permitirme el acceso a tan valiosa labor, por brindarme la oportunidad de conocer y experimentar la realidad educativa, por ser la voz de los docentes y dar lo mejor de sí en su práctica. Gracias.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. El bachillerato en la historia hasta nuestros días	8
1.1 Antecedentes generales del bachillerato	9
1.1.1. Breve historia del bachillerato en México	12
1.1.2 Condiciones que dan lugar a la Reforma Integral de la Educación Media Superior	17
1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)	19
1.2.1 El enfoque por competencias: qué es y cómo funciona	22
1.2.2 La evaluación desde las competencias	26
1.3 Panorama actual del tema de investigación	28
1.3.1 Incertidumbre ante el cambio: reacción de docentes ante la RIEMS y concepciones de los alumnos sobre el bachillerato	31
1.3.2 Competencias: Respuestas y concepciones docentes	34
1.3.3 Planeación y evaluación en bachillerato	36
1.3.3.1 Evaluación estandarizada y controladora	38
1.3.3.2 Evaluación formativa y dinámica	40
Capítulo 2. Referentes teóricos de la investigación	43
2.1 Evaluación cuantitativa	47
2.2 Evaluación cualitativa	47
2.3 La evaluación a través de los modelos educativos	48
2.3.1 Tecnología educativa	49
2.3.2 Modelo constructivista	50
2.3.3 Modelo por competencias	53
2.4 Formación y práctica docente	57

Capítulo 3. Abordaje metodológico de la investigación	61
3.1 Metodología cualitativa	62
3.2 Diseño de la investigación	62
3.3 Diseño de los instrumentos	63
3.4 Descripción del campo	68
3.5 Selección de la muestra	71
3.6 Trabajo de campo	72
3.7 Análisis de datos	78
Capítulo 4. Realidad educativa del bachillerato y las estrategias de evaluación	85
4.1 El término evaluación en la realidad educativa	87
4.1.1 Teoría implícita de evaluación	87
4.1.2 Finalidad de la evaluación	93
4.2 Estrategias de evaluación: Nociones y percepciones de los actores de la educación respecto a la evaluación por examen y evaluación por proyectos	97
4.2.1 Estrategias de evaluación	97
4.2.2 Evaluación por examen	110
4.2.3 Evaluación por proyectos	115
4.3 La práctica docente y su repercusión en la evaluación	121
4.3.1 Responsabilidad docente	122
4.3.2 Estrategias de enseñanza	136
4.4 Alcances y limitaciones de las estrategias de evaluación	143
4.4.1 Alcances y limitaciones de la evaluación por examen	143
4.4.2 Alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos	147
HALLAZGOS Y CONCLUSIONES	158
GLOSARIO DE TÉRMINOS	165
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	166
ANEXOS	174

INTRODUCCIÓN

La presente tesis es un estudio que compara los alcances y limitaciones que tienen la evaluación por proyectos y la evaluación por examen para propiciar el cumplimiento de los objetivos planteados en el modelo por competencias en el bachillerato general, también llamado preparatoria o simplemente prepa.

La investigación tiene como objeto de estudio la evaluación en este nivel académico, específicamente el proyecto y el examen como estrategias de evaluación, en el modelo por competencias vigente en el bachillerato desde 2008.

Si bien el objeto de estudio es la evaluación, se reconoce y muestra la interacción e interdependencia con todos los aspectos del proceso educativo, ya que la evaluación no puede aislarse del proceso de enseñanza aprendizaje, así pues, se retoman factores que influyen y son influidos por esta, como la formación y práctica docente, el aprendizaje, los planes y programas de estudio instituidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la disposición del alumno, entre otras.

Como en todo proceso, en la educación es necesaria la evaluación, ya que proporciona datos que permiten realizar los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza aprendizaje, propiciando la evolución y mejora de las prácticas educativas.

Sin embargo, la evaluación no es una práctica neutral centrada solo en buscar el desarrollo educativo, sino que se ajusta al enfoque implementado por las políticas educativas nacionales e institucionales, es decir, la evaluación se lleva a cabo de tal manera y por los medios didácticos necesarios para responder a las necesidades de los modelos económico-políticos dominantes en el país que permean el ámbito educativo, y por ende repercuten en la práctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sector educativo se modificó de tal manera que se formaran sujetos capaces de incorporarse al mundo laboral y así responder a las exigencias de las nuevas políticas y cubrir las necesidades de la esfera económica que se buscaba fortalecer, es así como en los años sesenta aparece el enfoque por competencias en la educación, que trataba de vincular el sector productivo con la escuela, especialmente con los niveles profesional y la preparación para el

empleo (Cázares, 2008), dando los primeros esbozos para su implementación en años posteriores.

Las autoridades educativas y laborales, conjuntamente con sectores productivos, han convenido adoptar un solo acervo de normas de competencia para todo el país: el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), del cual se desprende la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) que reestructura los programas educativos con el fin de formar individuos con conocimientos, habilidades y actitudes relevantes y pertinentes al desempeño laboral; se sustenta en procedimientos de enseñanza y evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño, sin embargo una de sus características esenciales es su flexibilidad en métodos y tiempos de aprendizaje, así como ajustarse a las necesidades del individuo (CONOCER, 1998).

Con lo anterior nos encontramos bajo el supuesto de que la estrategia de evaluación también ha debido modificarse, de manera que respondan a las necesidades y objetivos planteados por el modelo establecido, pues si se emplea una técnica evaluativa acorde al modelo será posible vislumbrar los alcances y resultados que este tenga en el desarrollo educativo.

El modelo por competencias ha permeado todos los niveles educativos, sin embargo, ha sido el bachillerato el último en ser modificado, en este sentido se establece el modelo por competencias como una transformación en el bachillerato general mediante la Reforma Integral de la Educación Media Superior, en adelante RIEMS, implementada a nivel nacional desde el ciclo escolar 2008-2009, por la Dirección General de Bachillerato (DGB) que busca como principal objetivo generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo (SEMS, 2011), lo cual es acorde a lo que el estado quiere lograr con los jóvenes bachilleres.

La prioridad debería ser mejorar el aprovechamiento y el desarrollo integral de los alumnos y sus habilidades, ya que este nivel es la culminación de la formación académica “obligatoria” y la preparación para acceder a la universidad o campo laboral, sin embargo, uno de los mayores intereses que tienen las instancias del bachillerato es mostrar los resultados cuantificables que han tenido los jóvenes en toda su trayectoria escolar, utilizando

los resultados de la evaluación, en su mayoría tradicional (examen), como sinónimo de prestigio y calidad educativa.

El modelo por competencias brinda diferentes alternativas para evaluar el aprendizaje, buscando que la evaluación no sea solo cuantificable, sino también, que se tome en cuenta los aspectos cualitativos de los alumnos ya que esto se supone contribuirá a lograr los objetivos planteados por este modelo.

Entre estas estrategias de evaluación que se proponen resalta el portafolio de evidencias y la evaluación por proyectos, de las cuales, considero más pertinente la segunda para aplicar en el bachillerato, podemos pensar la evaluación por proyectos como un método que busca aprendizajes útiles, de y para la vida real, que le permitan al educando desenvolverse en su vida social con el propósito de resolver una situación determinada, a través del trabajo en equipo según Saavedra (2005) consiste en conjugar todos los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumno en la elaboración de un producto que vaya forjando durante el ciclo escolar, dando pie a la transdisciplinabilidad, es decir, permite al alumno vincular y trasladar los diversos conocimientos y habilidades adquiridos en las diferentes asignaturas hacia su realidad, a un mismo tema, objetivo y/o producto como lo es un proyecto; de esta manera es posible también enlazar la evaluación formativa con la sumativa.

Sin embargo, como sabemos, la realidad educativa por lo regular dista mucho de los planteamientos teóricos, por lo que en la mayoría de las instituciones de bachillerato se continúa evaluando de forma tradicional utilizando el examen como principal herramienta para validar y acreditar los conocimientos que el alumno adquiere.

Encontramos entonces que se llevan a cabo dos racionalidades, por un lado, se busca un desarrollo integral del alumno para que sea capaz de utilizar sus conocimientos, en la resolución de problemas, tanto del campo laboral como de su vida cotidiana, y, por otro lado, las estrategias, técnicas y métodos aplicados que provienen en su mayoría del modelo tecnocrático.

Aquí surge la inquietud y el interés personal con el tema, pues existen tantas posturas e hipótesis sobre el tópico del modelo por competencias respecto a su funcionalidad, su adaptabilidad al contexto educativo mexicano, los resultados e implicaciones que tiene en el

alumno, sus aportaciones al desarrollo educativo, entre otras; criterios que se han establecido en su mayoría por los supuestos resultados que tiene el modelo, y me refiero a estos resultados como supuestos porque son obtenidos mediante la evaluación tradicional la cual fue diseñada con la finalidad de alcanzar diferentes objetivos en los alumnos y en la sociedad; y no se formulan criterios en base a los resultados obtenidos por la evaluación pertinente.

Por ello considero que para poder tomar una postura, un criterio e incluso una opinión sobre dicho modelo, es necesario estudiar lo que ocurre en las aulas, ver si la práctica corresponde a los supuestos planteados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior, si la evaluación pertinente al modelo en verdad propicia el alcance de los objetivos que se proponen en el modelo por competencias, qué facilita y qué dificulta la aplicación de la evaluación por proyectos en los alumnos y profesores, cuales son los factores que hacen que se lleve o no a cabo el modelo y sus estrategias, y con todo ello ver que tan favorable resulta el modelo actual para el desarrollo educativo.

Con esto surge la pregunta central de la investigación, ¿Cuáles son los alcances y limitaciones que tienen la evaluación por proyectos y la evaluación por examen para alcanzar los propósitos planteados en el modelo por competencias?

Y de ella surgen preguntas específicas que propician un análisis más completo de la situación, como son:

¿La evaluación por examen refleja el aprendizaje del alumno de bachillerato?

¿A qué obstáculos se enfrenta la aplicación de la evaluación por proyectos?

¿Se logran los objetivos del modelo por competencias si se aplica la evaluación pertinente al modelo?

Estas preguntas generadoras, la inquietud personal y profesional, así como el conocimiento general sobre la evaluación por proyectos en el bachillerato, permiten establecer los supuestos de la investigación, siendo el primero de ellos que la evaluación por proyectos representa una alternativa viable ante las exigencias actuales de la Educación Media Superior, al ser una estrategia evaluativa compleja que permite no solo demostrar los conocimientos

construidos por el alumno, sino también las habilidades cognitivas, motrices, conductuales y actitudinales desarrolladas por el alumno.

El segundo supuesto es que la evaluación por proyectos refleja los resultados del modelo por competencias de manera más acertada que la evaluación por examen al ser esta una estrategia atemporal a este modelo.

Como tercer y último supuesto de la investigación, que la estrategia de evaluación empleada por los profesores, ya sea por proyectos o examen, determina el correcto funcionamiento del modelo educativo actual.

Para dar respuesta a las preguntas generadoras y comprobar o rechazar los supuestos planteados, se pretende alcanzar los siguientes objetivos a través de la investigación.

Objetivo general

- Identificar los alcances y limitaciones que tienen la evaluación por proyectos y la evaluación por examen para reflejar el aprendizaje y conocimientos del alumno de bachillerato para analizar cuál es el efecto que ha tenido el modelo por competencias.

Objetivos particulares

- Conocer los alcances y limitaciones que tiene la evaluación por proyectos para reflejar el aprendizaje y las competencias del alumno de bachillerato
- Identificar las limitaciones de la aplicación de la evaluación por proyectos.
- Conocer los alcances y limitaciones que tiene la evaluación por examen para reflejar el aprendizaje y las competencias del alumno de bachillerato

Para ello el estudio se llevó a cabo dentro de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT), ubicada en Carretera Texcoco-Tepexpan Km 1.5, Colonia Tulantongo, Texcoco, Estado de México, Cp. 56200, durante el último trimestre del ciclo escolar 2015-2016, donde además de conocer los resultados de la aplicación de ambas estrategias y sus implicaciones, se tomaron en cuenta la percepción que tienen los propios actores educativos sobre las estrategias de evaluación, así como todo aquello que compone la práctica educativa.

La investigación está dividida en cuatro capítulos, el primero, El bachillerato en la historia hasta nuestros días, que explora aspectos históricos del bachillerato para ubicar el tiempo y espacio que han llevado a la situación presente, se abarca de manera general los inicios del bachillerato en la historia, los cambios que se han realizado en nuestro país en el transcurso del tiempo, así como los equivalentes de este nivel que existen en América Latina; así mismo ubicar la situación actual del tema en el campo de la investigación, en este sentido se retoman investigaciones a fines al tema de evaluación mediante examen y proyectos, Reforma Integral de la Educación Media Superior y la perspectiva de los actores educativos ante el cambio y la reforma, así como al modelo por competencias.

En el segundo capítulo, Referentes teóricos de la investigación, se desarrollan los aspectos teóricos que fundamentan tanto la investigación como la mirada personal, así se retoman autores que mantienen una postura crítica sobre la educación, como Paulo Freire, Margarita Pansza, Marcuse.

También se abordan las características de la evaluación cualitativa y cuantitativa, con referentes teóricos como Porfirio Morán Oviedo, Laura Frade Rubio, Frida Díaz Barriga; se aborda también la manera en que se debería llevar a cabo la evaluación según el modelo educativo desde la tecnología educativa hasta el modelo por competencias.

En el tercer capítulo, Abordaje metodológico de la investigación, se expone el método cualitativo, empleado en la investigación, así como el enfoque fenomenológico con que se aborda el tema y el proceso que se siguió en su desarrollo; el diseño de los instrumentos, la selección de la muestra, el trabajo de campo que se llevó a cabo y el codificación, análisis y sistematización de datos.

También se describe la institución donde se llevó a cabo la investigación, su estructura general y composición estudiantil.

El cuarto capítulo, Realidad educativa del bachillerato y las estrategias de evaluación, es el capítulo final y en él se expone la interpretación de resultados de la investigación, se evidencian los testimonios de las personas entrevistadas, los datos obtenidos a través de la observación de clases, se hace un contraste entre lo que debería ser la educación y la

aplicación del modelo por competencias en bachillerato y lo que se vive en la realidad educativa de este nivel.

Se retoman las ideas, testimonios, argumentos y significaciones de docentes y alumnos respecto a la evaluación y el complejo mundo educativo.

Finalmente se muestran los hallazgos obtenidos en esta investigación, las respuestas que se obtuvieron y las inquietudes que se generaron.

En la estructura del trabajo, además de los capítulos señalados se incluye un glosario de siglas que se manejan en el desarrollo de la investigación, con el fin de que el lector comprenda el contexto y se familiarice con los términos utilizados.

Con la misma finalidad de facilitar la lectura y comprensión del lector se establece que la citación empleada en el presente trabajo corresponde a las normas APA por sus siglas en inglés *American Psychological Association*, sexta edición; así como se incluye la bibliografía que permitirá al lector ubicar los artículos y documentos citados, y por último los anexos donde se presentan las entrevistas y observaciones realizadas, el trabajo y clasificación de investigación documental, que permitirán una mejor comprensión de la investigación.

CAPÍTULO 1.

**EL BACHILLERATO EN LA
HISTORIA HASTA NUESTROS DÍAS**

CAPÍTULO 1. EL BACHILLERATO EN LA HISTORIA HASTA NUESTROS DÍAS

1.1 Antecedentes generales del bachillerato

Para hablar de los orígenes del bachillerato es necesario considerar los inicios de la educación, ya que no se puede ver al bachillerato como parte aislada de los sistemas educativos, sino como parte de su proceso evolutivo.

En el transcurso del tiempo se ha dado a la educación diferentes significados, dependiendo del contexto social, cultural y temporal de la historia del ser humano, significados surgidos ya sea en la época en que se vivió la experiencia y perpetuadas hasta la actualidad, o acepciones creadas en tiempos posteriores para tratar de dar explicación a las acciones humanas.

Así, por ejemplo, podemos decir que la educación en la prehistoria se limitaba al presente inmediato y tenía un carácter natural y espontáneo, transmitiendo usos y costumbres, ideas religiosas y ritos, además de ser imitativa, doméstica y global (Contreras, 2012). Sin tener conciencia del proceso educativo del que formaban parte.

Desde entonces, la educación ha ido transformándose y obteniendo distintas concepciones, de este modo, en la Grecia antigua se veía como un privilegio y se llevaba a cabo por satisfacción y voluntad propia. En el siglo IV a.c. comienzan los primeros esbozos de la sistematización educativa con la creación de la Academia de Platón, donde los conocimientos filosóficos eran de suma importancia. Mientras que para los romanos era importante incluir las enseñanzas militares.

En a la Edad Media la educación era concerniente únicamente a la iglesia con el fin de propagar el cristianismo, y es en esta época donde comienzan a surgir las universidades como tal.

El siglo XVIII, estará marcado por la Ilustración, que se convertirá en un fenómeno de masas y estará acompañada por la invención de la pedagogía; la primera cátedra de esta materia se creó en Halle en 1770 (Muller, 2012), y con ello una nueva concepción de educación, ya que

autores como Pestalozzi y Rousseau proponen que no se puede tratar a los niños como adultos pequeños, sino como seres con sus propias características y procesos.

Es a finales del siglo XVIII y principios de XIX, en Europa el estado comienza a considerar como tarea suya la educación, y se establece la escuela primaria o su equivalente, ya que el estado solicitaba que sus soldados supieran leer, escribir y calcular, sin embargo, la iglesia continuó siendo parte primordial en la educación.

Además, el surgimiento de las universidades se acelera y a finales del siglo XIX comienzan a tomar un rumbo distinto, preocupándose por la educación especializada y no generalizada. Así surgieron las escuelas técnicas y los institutos de enseñanza media como programa alternativo, y, en Alemania se estableció sistema tripartito integrado por enseñanza general básica, enseñanza media y bachillerato (Muller, 2012).

Por otra parte, en la España del siglo XIX, tras varios cambios políticos se estableció un sistema educativo dividido en tres niveles la primera y segunda enseñanza y la enseñanza universitaria. En esta situación, igual que en Grecia se encuentra un nivel intermedio (la segunda enseñanza) entre la educación “básica” y la superior o universitaria, lo que en términos analógicos equivale al rol que tiene el bachillerato en la actualidad.

La segunda enseñanza se llevaba a cabo en instituciones provisionales denominadas universidades de provincia, no contaban con un currículo establecido, sin embargo, se exigía que los alumnos se encontraran certificados en esta enseñanza para poder acceder a la enseñanza universitaria así como “la fe de bautismo y un certificado de buena conducta política y religiosa ” (Alcaraz, 2008, pág. 5), y su objetivo era “formar buenos cristianos y vasallos aplicados y útiles en las diferentes ocupaciones” (Alcaraz, 2008, pág. 5), al estar la iglesia a cargo de la educación se enfatizaba en una educación moral al servicio de la iglesia y la política.

Es en 1836 donde se divide a la primera y segunda enseñanza en elemental y superior, siendo la segunda enseñanza superior la encargada de preparar a sus miembros para las facultades (enseñanza universitaria o de tercer nivel). En esta etapa de la evolución educativa española surge el término de *bachiller* y es empleado para aquellos que concluyen la educación

secundaria, por lo que se empieza a sustituir la concepción de enseñanza secundaria por bachillerato.

En 1857 con la Ley Moyano en España se divide a la segunda enseñanza o bachillerato según (Alcaraz, 2008) en: general y de aplicación, en el primero se obtiene el título de bachiller en artes que permite el acceso a la universidad, y en el segundo certificado de peritos, que permite el ingreso a las facultades de ingeniería y bellas artes. Y es en 1903 donde se conceptualiza a este nivel de estudios como bachillerato y se divide en elemental y universitario, siendo este segundo continuación del primero y el que preparaba a los estudiantes para el ingreso a la universidad.

Si bien el sistema educativo europeo han sido un referente importante para la comprensión de la evolución educativa, en América Latina las diversas prácticas del bachillerato y sus equivalentes también se han ido modificando a lo largo de la historia de acuerdo a las necesidades de cada época, sus fines y la función que se espera de los individuos en la sociedad, por lo que su forma, estructura y contenido variará en cada país, e incluso, en cada época de cada país.

De esta manera encontramos que en Chile los bachilleratos fueron creados como una forma de fortalecer conocimientos y dar tiempo a una elección vocacional más fundamentada, y tienen por misión dar las herramientas necesarias para que el estudiante pueda optar entre las distintas especialidades de un área determinada luego de cuatro semestres de estudio (Universia Chile, 2011). Es decir, si tienen la finalidad de preparar a los alumnos para el ingreso a la universidad y proporcionarles herramientas para que elijan una carrera universitaria, sin embargo, el bachillerato no es una modalidad obligatoria, sino una alternativa de ingreso a la universidad y es una especie de curso propedéutico ya que está dirigido a estudiantes que aún no saben que estudiar y recurren a una formación en bachiller para posteriormente elegir e ingresar a una carrera universitaria.

En Uruguay el bachillerato es el segundo ciclo de la educación secundaria y consiste en los tres años de estudio que se cursan una vez terminado el ciclo básico (primeros tres años de estudio en la educación secundaria). El bachillerato equivale a 4°, 5° y 6° año de secundaria (Universia España, s.f.) se considera obligatorio cursar el bachillerato para ingresar a la

universidad, pero en este ciclo se escoge la orientación deseada por el alumno y se profundizan los conocimientos de esa área.

En el sistema educativo de Argentina no se establece al bachillerato como parte de la secuencia educativa que deben seguir los alumnos regulares. Según el diario electrónico (El 9 de julio , 2013) la educación en Argentina se divide en: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Al concluir los seis años de la educación secundaria se obtiene el título de bachiller, y es indispensable para ingresar a la educación superior.

No obstante, existen los bachilleratos populares, que se encuentran fuera del sistema educativo lineal y son dirigidos a aquellos alumnos extemporáneos mayores de 18 años, (lo que equivaldría en México a la educación para adultos con en el Instituto Nacional de Educación para Adultos. INEA), estos bachilleratos populares tienen una duración de 3 años.

En Panamá se conoce al bachillerato como la educación media, y tiene la finalidad de desarrollar en el alumno los conocimientos, las actitudes, las destrezas y las competencias necesarias para que se desenvuelvan con éxito en la continuación de sus estudios o en la vida cotidiana del mundo laboral (Guizado, 2002), esta educación media se divide en Educación media académica, profesional y técnica, y tiene una duración de 3 años.

Las concepciones y distintas implementaciones que tiene el bachillerato o sus equivalentes en cada país, corresponden a las características y necesidades de su población, su contexto, cultura, y las condiciones socioeconómicas, así como al tipo de sujeto que se quiere formar mediante la educación, según los intereses de las autoridades educativas y consideraciones políticas que tiene cada país respecto a la educación.

1.1.1 Pista histórica del bachillerato en México

Como se muestra, la concepción del bachillerato en cada país depende de su contexto socio-histórico y político, así como de las necesidades que se pretende cubrir y el tipo de hombre que se quiere formar. Sin embargo, en nuestro país la construcción del bachillerato además de esto, ha tenido diferentes influencias de los sistemas educativos, ideologías pedagógicas y educativas de otros países.

En México se identifica a esta etapa de la educación como: bachillerato, preparatoria, prepa y/o Educación Media Superior (EMS). Para entender estas acepciones revisaremos los antecedentes generales del bachillerato en México.

Los primeros antecedentes que se tienen de la EMS en nuestro país, se remontan a la época colonial del siglo XVI; los Jesuitas crearon los Colegios como nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior. Así, en 1537 se fundó el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco y en 1543 el Colegio de San Juan de Letrán y el de Santa María de Todos los Santos y 1551 se estableció la Real y Pontificia Universidad de México, en la cual, se encontraba la Facultad de Artes, todas ellas bajo el control del clero católico (SEP, 2013).

La situación educativa continúa funcionando bajo este criterio hasta el siglo XIX, donde comienzan a instituirse cambios significativos en el sistema educativo. Y el 21 de octubre de 1833 se emite un decreto en donde es clausurada la Real y Pontificia Universidad de México y se establece la Dirección General de Instrucción Pública, reformándose la enseñanza superior y estableciéndose formal y legalmente los estudios preparatorios. Con la finalidad de que el Estado se responsabilizara de la administración e impartición de la educación (Thomé, 1991), siendo los primeros esbozos de la implementación del bachillerato.

El 2 de diciembre de 1867 el presidente Benito Juárez expidió la "Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal", en el cual se establecía la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria por el Dr. Gabino Barreda; quien desarrolló el proyecto educativo basado en la corriente positivista de Augusto Comte, y su plan de estudios hacía énfasis en el razonamiento, las ciencias y la experimentación (DGENP, 2011), la preparatoria surge como una estancia derivada de la educación superior con el propósito de preparar a los futuros profesionales para su ingreso a la universidad, así como brindar una educación integral y completa al estudiante. Por primera vez la educación y en particular el bachillerato deja de estar en manos del clero.

A finales del siglo XIX Porfirio Díaz expide una nueva ley para la instrucción pública, (obra realizada por el profesor de la ENP Ezequiel A. Chávez) en el cual se implantó una reforma profunda a los planes y programas de estudios de la ENP (DGENP, 2011), en esta reforma se establece un plan de estudios con una duración de 4 años divididos en cursos semestrales.

En 1910 bajo la presidencia de Porfirio Díaz, Justo Sierra funda la Universidad Nacional, tomando como base a la ENP e integrándola como parte de su sistema educativo. Sin embargo, durante la época de la revolución, se implementaron varios cambios en el funcionamiento de la preparatoria, entre ellos la supresión de la filosofía implementada por Barreda, la reducción de su plan de estudios a una duración de dos años, la separación de la Universidad Nacional.

Al terminar la revolución, José Vasconcelos logra reestablecer el antiguo funcionamiento de la preparatoria hasta 1922, año en que se realiza el "Primer Congreso de Escuela Preparatorias", que pretende establecer un plan de estudios para las Preparatorias que unificara la enseñanza media de la nación, estableciendo un nuevo plan de estudios en donde se puntualiza su carácter propedéutico para el ingreso a las escuelas superiores, y se pasa de un bachillerato especializado a un bachillerato general, aunque conservando la idea de preparación a las diversas carreras.

En 1971 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, con cuatro planteles en el Distrito Federal. Institución que, si bien es de carácter público y comprende el nivel medio superior, es perteneciente UNAM y es ella quien establece su plan de estudios y metodología, esto debido a su autonomía.

Sin embargo, desde 1910 hasta los años setenta las universidades permeaban en la oferta de bachilleratos donde estos formaban parte de la cadena universitaria, para contrarrestar este desbalance se impulsó un sistema de escuelas de educación media superior.

Por ello y gracias a la creciente demanda por ingresar al nivel medio superior, en 1969 se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, y, con estas opciones se crearon las dos grandes vertientes educativas que permanecen hasta nuestros días: El bachillerato tecnológico y el bachillerato general.

En este sentido, en 1973 se creó el Colegio de Bachilleres, cuyas principales funciones se centraron en ofrecer una formación general a los egresados de secundaria, además de prepararlos para continuar con estudios superiores y capacitarlos para que pudieran incorporarse en las actividades socialmente productivas (SEP, 2013), el Colegio de

Bachilleres se sitúa dentro de la modalidad de bachillerato general, y fue fundado por decreto presidencial de Luis Echeverría Álvarez, con la intención de responder a la demanda social.

En cuanto a la modalidad de bachillerato tecnológico, se crearon en ese mismo año “los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la SEP.” (Galicia, 2010, pág. 6), este tipo de bachilleratos también se considera como bivalente, ya que al finalizar los estudios, los cuales tienen una duración de tres años se otorga un título y cédula como técnico profesional, además del certificado de bachillerato general, lo que faculta al estudiante a incluirse al campo laboral y al ingreso a la universidad, según lo desee.

Con la finalidad de dar mayor cobertura al ámbito educativo se crea en 1978 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep), el cual “En sus inicios el Conalep tuvo como propósito principal atender a los adultos que habían interrumpido sus estudios y que deseaban cursar una carrera técnica que les permitiría integrarse al campo laboral; posteriormente, a partir de 1997, adopta la modalidad de bachillerato bivalente, vigente hasta la fecha.” (Galicia, 2010, pág. 6).

En 1981 con la finalidad de expandir la educación media, se crean las preparatorias oficiales en el Estado de México, las cuales, al inicio adoptaron los planes de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM.

Con el surgimiento de estas y otras instituciones, la diversificación de modalidades, y por ende de diferentes planes educativos, lo que dificultaba la definición de un sistema equilibrado que proporcionara un núcleo básico de identidad para el bachillerato

En 1982 se llevó a cabo en Cocoyoc, Morelos el Congreso Nacional del Bachillerato, en donde se reiteraron los acuerdos de Villahermosa y se concluyó que el bachillerato constituye una fase de la educación que tiene carácter formativo e integral, además de propedéutico; se estableció como un ciclo con características y objetivos propios y no solamente como continuación de la educación media o el antecedente del nivel superior; que los conocimientos que en él adquiriera el estudiante deben darle una visión universal del mundo, que a la vez tenga correlación con la realidad del país y de su región. Se propuso la existencia en los planes de estudio del llamado “tronco común” (Thomé, 1991, pág. 3).

Con el antecedente de este congreso se publicó el Acuerdo Secretarial número 71 en el Diario Oficial el 28 de mayo de 1982 el cual establece este tronco común con materias y cargas académicas con carácter obligatorio para las escuelas dependientes de la SEP.

A partir del establecimiento de este acuerdo se fueron realizando diversos congresos y, por ende, diferentes modificaciones en la consolidación del bachillerato como educación media superior, estos cambios se expresan en la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2011):

1982 se publicó el Acuerdo Secretarial número 77, el cual establece que corresponde a la SEP expedir los programas maestros de las materias y de los cursos que integran la estructura curricular del tronco común del bachillerato.

1983 se expide el Acuerdo Secretarial número 91, con el cual se autorizó el plan de estudios de Bachillerato Internacional (BI).

1990 se suscribieron los convenios de coordinación para establecer y operar los Colegios de Bachilleres como organismos estatales que imparten el bachillerato general.

1991 se establece el Acuerdo Secretarial número 159, donde los Centros de Bachillerato Pedagógico cambian su denominación por la de Centros de Estudios de Bachillerato (CEB).

1993 se incorpora la Dirección de Sistemas Abiertos a la entonces denominada Unidad de Educación Media Superior, y se integró el servicio de Preparatoria Abierta; se comenzó a trabajar con la estructura de organización de la Dirección General del Bachillerato, cuya existencia se formalizó con la publicación de sus atribuciones en el Diario Oficial del 26 de marzo de 1994.

1996 se adscribió el programa Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) a la Dirección General de Bachillerato.

2002 se creó el Departamento de Incorporación, Revalidación y Equivalencias, con lo cual, la Dirección General del Bachillerato se hizo cargo de los reconocimientos de validez oficial de los estudios de bachillerato general que imparten los particulares.

2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el nuevo reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública, en el que se establecen las atribuciones que la Dirección General del Bachillerato tiene hasta la fecha.

1.1.2 Condiciones que dan lugar a la Reforma Integral de la Educación Media Superior

La educación en México ha cambiado a lo largo de la historia dependiendo del modelo económico y político en el que se ha encontrado, para responder a las necesidades de la población. El bachillerato ha atravesado por diferentes cambios, y ha logrado consolidarse como una institución educativa en sí y no solo como transición de la educación básica a la superior.

Adquirió un sentido de formadora para la vida académica o laboral, y uno de sus principales propósitos fue acabar con el rezago educativo y cumplir con la amplia demanda que tenía, es decir, extender su cobertura a todos los estratos sociales.

Debido a la introducción de México al modelo neoliberal durante el gobierno de José López Portillo y al crecimiento de la deuda externa, se necesitaba que los jóvenes, que se incorporaban al campo laboral tuvieran no solo la técnica, sino también las habilidades necesarias para la resolución de problemas.

Se necesitaba formar sujetos capaces de incorporarse al mundo laboral y así responder a las exigencias de las nuevas políticas y cubrir las necesidades de la esfera económica que se buscaba fortalecer.

Pero en el afán de cubrir la demanda política y el acceso al bachillerato se descuidaron factores importantes que posibilitaran la culminación de la EMS, es decir, al final de cuentas no se cumplía con la cobertura esperada, pues la mayoría de los alumnos inscritos en un primer semestre no lograba concluir el bachillerato.

Por lo que las bajas tasas de eficiencia terminal se consideran un problema ya que reflejan un funcionamiento deficiente del sistema, pues la cantidad de alumnos que ingresan y egresan no es proporcional.

Es posible observar que el sistema ejerce una actividad dual ya que como señala (Zorrilla, 2010) por una parte, el sistema de la EMS mantiene un logro consistente en materia de incremento de la oferta educativa para atender la demanda social por este tipo educativo, al mismo tiempo se denota una incapacidad para corregir el mal funcionamiento en la distribución de recursos e instrumentación del contenido; y desde aquí es observable la incongruencia entre el ideal establecido por las políticas y modelos educativos y la realidad de la práctica escolar.

Que, si bien este hecho ha permitido la atención a un número creciente de estudiantes, también es una realidad el que hoy tenemos un panorama carente de criterios que proporcionen orden, articulación y sistematicidad al tipo educativo que tendrá la mayor expansión y crecimiento en los próximos años. (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 1).

Las deficiencias en el desarrollo de las habilidades, actitudes y conocimientos en los alumnos de este nivel impidiendo su desempeño satisfactorio, son, además de la falta de una eficiencia terminal, otro problema que se encuentra en la EMS.

Al comparar los datos sobre “la cobertura en México con los de otros países se observan tendencias que no son favorables para nuestro país” (Zorrilla, 2010, pág. 37), uno de los organismos internacionales que participa en esta comparación es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a de la cual México es miembro y misma que sugirió la aplicación de una reforma en el sistema de educación media superior, debido entre otras cosas, a la poca eficiencia terminal.

Se argumenta en el Diario Oficial de la Federación, que, de no haber un nuevo impulso a la EMS, en el ciclo escolar 2012-2013 la tasa de graduación sería de 49.1% por ciento, la cual es menor al promedio en el que se encontraban los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a finales de la década de los años sesenta. En otras palabras, de continuar las tendencias actuales, al inicio de la segunda década del siglo XXI, la EMS en nuestro país tendría un rezago de 50 años. (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 7)

En términos generales, la competitividad de México depende en buena medida del adecuado desarrollo de este tipo educativo. La cobertura y la calidad en la EMS constituyen un supuesto

fundamental para que el país pueda dar respuesta a los desafíos que presenta la economía globalizada en un marco de equidad.

A pesar de que las propuestas y condiciones que propician la RIEMS son recientemente fundamentadas y establecidas, según los anexos de “El futuro del bachillerato en México y el trabajo colegiado” de (Zorrilla, 2010) desde 1998 se generó y fue aprobado por la SEP un proyecto piloto que buscaba reorientar el contenido de los programas educativos de la EMS, así como incorporar estrategias que eleven el valor social de los programas al incluir un nuevo enfoque práctico y teórico; sus principales objetivos fueron reducir la tasa del abandono escolar, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la EMS, así como darle un enfoque práctico al currículo.

Una vez aprobado, fue aplicado en diferentes instituciones, específicamente en 10 preparatorias donde se logró un desarrollo profesional de los maestros y en el currículo; se observaron mejoras en el aprendizaje mediante tutorías individuales con cada estudiante una vez cada quince días, se proveyó a los maestros el tiempo necesario para reunirse y discutir problemas detectados en los salones de clases (Zorrilla, 2010).

Con esto se logró un fortalecimiento en los temas básicos de programa de bachillerato, planteando los nuevos cursos y situaciones teóricas en contextos aplicados y se introdujo a los alumnos en las tecnologías de comunicación y producción modernas.

Y se establecieron las bases para la posterior puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, demostrando que la EMS se encontraba en un bache, que no permitía alcanzar las metas y objetivos propuestos por el nuevo modelo político global y los requerimientos de las organizaciones internacionales.

1.2 La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Actualmente la EMS se encuentra compuesta por tres modalidades: educación profesional técnica, bachillerato general y bachillerato bivalente.

El papel de la EMS se establece en el artículo 37 de la (Ley General de Educación, 1993), señalando que “el tipo medio superior comprende el nivel bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus

equivalentes” aunque no se define con precisión sus objetivos, instancias o procedimientos, todos los niveles educativos cuentan con el artículo 3º como un referente para integrar valores y significados cívicos y de convivencia en sus planes y programas.

La Reforma Educativa al sistema de Educación Media Superior se establece en los diferentes acuerdos que la constituyen (442, 444, 445, 447) el 26 de septiembre 2008 siendo Josefina Vázquez Mota la secretaria de educación pública.

Comienza a establecerse en el Acuerdo Secretarial número 442 publicado en el Diario Oficial de la Federación, donde se plantean las consideraciones y argumentos para implementar la reforma, y en el que se establece la creación del Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. Instaurando en su artículo primero: El objeto de este Acuerdo es el establecimiento del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) en un marco de diversidad, para lo cual se llevará a cabo el proceso de Reforma Integral de la Educación Media Superior.

En este acuerdo y como parte de su artículo segundo se establece la función de los 4 ejes que han de regular la RIEMS

- a)** Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias: Comprende una serie de desempeños terminales expresados como (I) competencias genéricas, (II) competencias disciplinares básicas, (III) competencias disciplinares extendidas (de carácter propedéutico) y (IV) competencias profesionales (para el trabajo).
- b)** Definición y regulación de las modalidades de oferta: contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades educativas para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos.
- c)** Mecanismos de gestión: estándares y procesos comunes que garantizan el apego al MCC bajo las condiciones de oferta especificadas en el SNB y son:
 - A) Formación y actualización de la planta docente
 - B) Generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos
 - C) Definición de estándares mínimos compartidos aplicables a las instalaciones y el equipamiento
 - D) Profesionalización de la gestión escolar

- E) Flexibilización para el tránsito entre subsistemas y escuelas
- F) Evaluación para la mejora continua
- d) Certificación Complementaria del SNB:** La certificación reflejará la identidad compartida del bachillerato y significará que se han llevado a cabo los tres procesos de la Reforma de manera exitosa en la institución que lo otorgue.
(Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 3)

Con este sistema se homogeneiza la educación preparatoria, y se establece el tronco común en las diferentes modalidades de bachillerato con la finalidad de que se encuentren capacitados todos los jóvenes para insertarse a la vida laboral, el SNB busca también avanzar y dirigirse según lo establecido por las reformas extranjeras.

Debido a que la RIEMS en el Acuerdo secretarial número 444 se “establece la necesidad de actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.” (Federación, Acuerdo 444, 2008, pág. 1).

Este acuerdo tiene como fin instituir las competencias genéricas, las competencias disciplinares básicas, y los aspectos que deberán considerarse para la elaboración y determinación de las competencias disciplinares extendidas y las competencias profesionales; que constituyen el Marco Curricular Común (MCC) del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB).

Dentro de la RIEMS se erige el Acuerdo Secretarial número 445 donde se conceptualizan y definen los elementos de las distintas opciones de la EMS (Federación, Acuerdo 445, 2008), dichos elementos son:

- Estudiante
- Trayectoria curricular: preestablecida, libre y combinada
- Mediación docente
- Mediación digital
- Espacio: en cuanto al plantel, al docente y al alumno
- Tiempo
- Instancia que evalúa: con fines de acreditación

Se crea también el Acuerdo Secretarial número 447 para sentar las competencias docentes para quienes impartan Educación Media Superior en la modalidad escolarizada.

Según el (Federación, Acuerdo 447, 2008) se determinan ocho competencias para definir el perfil docente:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional

Dicho perfil debería ser utilizado como referente para la contratación de nuevos profesores, así como en la capacitación y actualización docente de los que ya se encuentran laborando, para lograr la aplicación y objetivos del enfoque por competencias.

1.2.1 El enfoque por competencias: qué es y cómo funciona

Las autoridades educativas y laborales, conjuntamente con sectores productivos, han convenido adoptar un solo acervo de normas de competencia para todo el país: el Sistema Normalizado de Competencia Laboral (SNCL), del cual se desprende la Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC) que reestructura los programas educativos con el fin de formar individuos con conocimientos, habilidades y destrezas relevantes y pertinentes al desempeño laboral (CONOCER, 1998); se sustenta en procedimientos de enseñanza y

evaluación, orientados a la obtención de resultados observables del desempeño, sin embargo una de sus características esenciales es su flexibilidad en métodos y tiempos de aprendizaje, así como ajustarse a las necesidades del individuo.

El modelo por competencias tiene dos enfoques, el constructivista y el cognitivo-conductual, el primero se centra en el proceso cognitivo para construir el conocimiento, utiliza el método inductivo-deductivo, y se centra en la evaluación del proceso. El segundo se concentra en desarrollar el desempeño, utilizar lo que pensamos y sabemos para llevarlo a la práctica, utiliza el método analítico deductivo para la solución de conflictos, y evalúa el inicio, el proceso y el resultado (Frade R. , 2009) en el diseño teórico cognitivo-conductual el conocimiento adquirido con habilidades del pensamiento específicas se pone en juego en la resolución de problemas, los cuales tienen como resultado un desempeño que obedece a las demandas diferenciadas del entorno.

Otra característica que señala (Frade R. , 2009) del diseño cognitivo-conductual es que su estructura curricular se divide en competencias genéricas, disciplinares y profesionales, que se especifican a lo largo de todos los bloques.

En la RIEMS se establece que “Las competencias orientan la intervención educativa al logro de capacidades en el aprendiz y a conseguir que paulatinamente el alumno adquiera niveles superiores de *desempeño*.” (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 31). Centra al aprendizaje en cuatro ámbitos: saber-ser, saber-hacer, saber-saber, saber-convivir; que le permite al sujeto según este planteamiento desarrollar una formación integral, propiciando que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje.

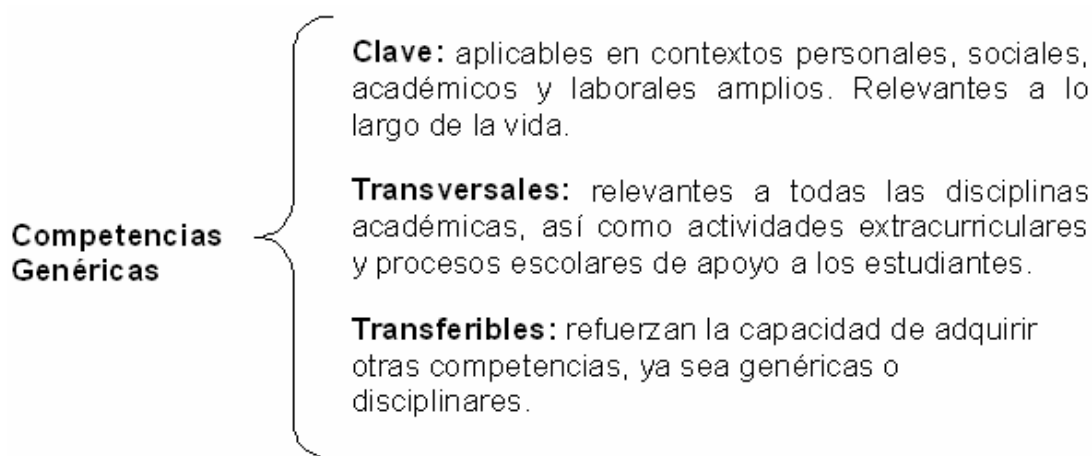
En el mismo (Federación, Acuerdo 442, 2008) se establece que una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Y se citan las definiciones de competencia de la OCDE, una competencia es más que conocimiento y habilidades, implica la capacidad de responder a demandas complejas, utilizando y movilizandorecursos psicosociales (incluyendo habilidades y actitudes) en un contexto particular. Para la ANUIES es, el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las

exigencias sociales. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas.

Estas definiciones tienen en común el planteamiento de desarrollar en el alumno no solo conocimientos, sino, a partir de ellos desarrollar habilidades y actitudes que preparen al alumno tanto para ingresar a la universidad, como para incluirse al mundo laboral.

Según los supuestos planteados, educar con un enfoque en competencias significa crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar, de forma integral, recursos que se consideran indispensables para realizar satisfactoriamente las actividades demandadas. Se trata de activar eficazmente distintos dominios del aprendizaje; en la categorización más conocida, diríamos que se involucran las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotora.

El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está estructurado desde el enfoque por competencias, las cuales se dividen en genéricas, disciplinares y profesionales:



División de las competencias genéricas Fuente: Acuerdo Secretarial número 442, 2008

Las **competencias genéricas** las deben poseer todos los egresados de EMS (ya que se consideran competencias para la vida) sin importar qué modalidad de bachillerato o preparatoria cursen, siempre y cuando estén incorporados a la SEP. Estas competencias según el (Federación, Acuerdo 442, 2008) son las siguientes:

- Se auto determina y cuida de sí
- Se expresa y se comunica
- Piensa crítica y reflexivamente
- Aprende de forma autónoma
- Trabaja en forma colaborativa
- Participa con responsabilidad en la sociedad

Cada competencia genérica se desglosa en atributos, que son los que debe adquirir el alumno a lo largo de su trayecto en la preparatoria.

Competencias Disciplinarias: Capacitan al estudiante para procesar, aplicar y transformar en contextos específicos, el conocimiento organizado en las disciplinas; implica el dominio de las principales metodologías y enfoques propios de distintas áreas de conocimiento o campo disciplinar.

Campo disciplinar	Disciplina
Matemáticas	Matemáticas
Ciencias experimentales	Física, química, biología y ecología
Ciencias sociales	Historia, sociología, política, economía y administración
Comunicación	Lectura y expresión oral y escrita, literatura, lengua extranjera e informática.

Campos disciplinares Fuente: Acuerdo Secretarial número 444, 2008

Las competencias disciplinares a su vez se dividen en básicas y extendidas, las básicas son aquellas que deben adquirir todos los egresados de la EMS, ya que representan el tronco común; las extendidas son aquellas que dan especificidad al tipo de bachillerato que se curse, y, por ende, no son las mismas que adquieren todos los egresados.

Competencias Profesionales: Son la articulación de conocimientos, aptitudes y actitudes para desempeñarse de manera satisfactoria en ambientes laborales específicos, y describen una actividad que se realiza en un campo.

También se dividen en básicas y extendidas, estas son, respectivamente, las que proporcionan a los alumnos formación elemental para el trabajo, y las que preparan a los jóvenes a nivel técnico para insertarse en el campo laboral (Federación, Acuerdo 444, 2008).

Para comprobar que el alumno desarrolle estas competencias se desarrollan ciertos lineamientos de evaluación.

1.2.2 La evaluación desde las competencias

El enfoque por competencias propone, hasta cierto punto, la evaluación cualitativa, pues busca que la evaluación sea parte de todo el proceso, y no solo represente el final de él, busca que sea una evaluación dinámica donde intervengan profesores y alumnos, y no sea una función mecánica de los profesores aplicar exámenes para asignar cierta calificación.

Se supone que, desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la sumativa, de acreditación/certificación de los aprendizajes establecidos en el plan de estudios y la formativa, para favorecer el desarrollo y logro de dichos aprendizajes; esto es, el desarrollo de las competencias y de sus elementos. Dicho de otro modo, la función sumativa puede caracterizarse como evaluación de competencias y la evaluación formativa como evaluación para el desarrollo de competencias ya que valora los procesos que permiten retroalimentar al estudiante (DGB, 2011).

Lo que trae consigo un cambio en las cuestiones didácticas y metodológicas de la evaluación, proponiendo diversas estrategias evaluativas para evitar utilizar al examen como única herramienta de evaluación; tales como el portafolio de evidencias, evaluación mediante rúbricas y evaluación por proyectos, entre otras.

En la Dirección General de Bachillerato en los lineamientos de evaluación del aprendizaje del modelo por competencias divide a la evaluación en inicial o diagnóstica, que es la que se lleva a cabo al inicio de cualquier proceso y su propósito es obtener información pertinente sobre el conocimiento previo de las y los estudiantes para apoyar la planeación de estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje; formativa, que es la que se encamina a recolectar información a lo largo del tiempo, para conocer el proceso de aprendizaje del estudiantado, con el propósito de proporcionarles retroalimentación para mejorar su aprendizaje.

Además, da cuenta del nivel de desempeño en que se encuentran las personas; y sumativa, tiene el propósito de verificar el grado de logro de aprendizaje de las y los estudiantes a través de productos finales (DGB, 2011).

Esto significa que la evaluación desde las competencias busca no solo evaluar los resultados cuantitativos del proceso educativo para emitir un juicio final y en base a ello proporcionar o no la acreditación, sino que, también busca evaluar los resultados cualitativos para comprobar el desempeño de los alumnos, su adquisición y desarrollo de las competencias, así como recabar elementos que permitan a los docentes entender el proceso de aprendizaje y monitorear el desempeño de los alumnos. Esto se expresa claramente en el artículo 11 del Acuerdo 444 donde se establece que:

Al igual que el resto de las competencias que integran el Marco Curricular Común, las competencias profesionales *deben evaluarse en el desempeño*. Esto significa que *deben desarrollarse métodos de evaluación que, por supuesto, no se limiten a la sustentación de exámenes*. El que una persona cuente con una competencia es observable únicamente en el momento que desempeña esa competencia. En el caso de las competencias profesionales, *es deseable que los estudiantes sean evaluados en la realización de las actividades que en ellas se describen*. (Federación, Acuerdo 444, 2008, pág. 12)

En el artículo citado, se establece expresamente que la evaluación no se limite a la sustentación de exámenes, sino que se apliquen métodos que permitan a los alumnos expresar las competencias adquiridas, ya que estas se ven reflejadas en el momento en que se aplican, por eso la evaluación debe llevarse a cabo en el desempeño de estas.

En este sentido, aunque en la RIEMS se marca que en la evaluación de un curso se pueden incluir exámenes escritos u orales, también se señala que deben emplearse estrategias de evaluación que permitan y promuevan el trabajo colaborativo.

El enfoque de competencias conlleva un planteamiento pertinente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades de investigación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, la elaboración de proyectos educativos interdisciplinarios, entre otros (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 46).

Y con las competencias docentes decretadas en el Acuerdo Secretarial número 447, y en uno de sus atributos estipulados:

1. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

“Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico” (Federación, Acuerdo 447, 2008, pág. 4).

2. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

“Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.” (Federación, Acuerdo 447, 2008, pág. 3).

Se define como alternativa la evaluación por proyectos, que propicia la evaluación en el desempeño de las competencias adquiridas, estrategia que se enfoca no solo en la acreditación del ciclo escolar, sino también en desarrollar y poner en juego las habilidades y conocimientos del alumno, basándose en la transdisciplinareidad de las asignaturas, para unirlos en un producto final que permite evaluar no solo cuantitativa sino cualitativamente.

1.3 Panorama actual del tema de investigación

La presente investigación tiene como tema medular la evaluación implementada en el bachillerato a partir de la institución del modelo por competencias como parte de la RIEMS, y se centra en estudiar los alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos y la evaluación por examen dentro de este modelo.

Tema que surge al ver que, a pesar de que la reforma se implementó desde 2008 y al tiempo transcurrido desde entonces, se continúa aplicando una evaluación (por examen) desacorde al enfoque planteado, donde según sus fundamentos e intenciones, debería implementarse la evaluación por proyectos, lo que hace que se formulen los cuestionamientos que impulsan esta investigación: ¿Cuáles son las condiciones a las que se enfrentan los profesores y qué

les impide implementar la estrategia de evaluación pertinente? ¿Cuál es el alcance del modelo por competencias a partir de las herramientas que se instrumentan en la evaluación de sus resultados? y ¿Cuáles son los alcances y limitaciones que tienen estas dos herramientas dentro de este modelo?

Para realizar la presente investigación fue necesario adentrarse de manera general a las investigaciones que la han precedido, se buscó en revistas científicas electrónicas como: La Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc), El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Revista Mexicana de la Investigación Educativa, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), y en portales como Dialnet, Scielo, Google Académico, entre otras.

Se revisaron 20 investigaciones referentes al tema que aportaron información no solo para comprender la situación actual del tema de investigación y se clasificaron según la relación de los temas que abordan (véase anexo 1).

De las veinte investigaciones revisadas, en el apartado Incertidumbre ante el cambio: reacción de docentes ante la RIEMS y concepciones de los alumnos sobre el bachillerato, se abordan las siguientes investigaciones: ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos, de María Irene Guerra Ramírez 2000; Los docentes ante la reforma del bachillerato, de Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero Villavicencio 2009; Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla, de Martha Rodríguez Landa 2013; y El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato, de Luz Marina Ibarra Uribe y Ana Esther Escalante Ferrer 2013.

Se retoman ya que sientan las bases de las primeras reacciones de los docentes a la reforma y hacen evidente que los docentes no se encontraban preparados para implementar el modelo por competencias, debido a la premura con que se implementó la reforma y la falta de capacitación y actualización docente en el tema. Se retoman también para comprender las concepciones que tienen los alumnos sobre el bachillerato y la preparación que obtienen en él.

En el apartado Competencias: respuestas y concepciones docentes, se abordan cuatro investigaciones que se centran en el estudio de las competencias, la concepción y conceptualización que tienen los docentes al respecto, estas investigaciones son: Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente, de Norma Yolanda Ulloa Lugo, Patricia Suárez Castillo y Carmen Alicia Jiménez Martínez 2009; El proceso de diseño curricular con enfoque de competencias. El caso del bachillerato general de la Universidad de Guadalajara, por Rocío Adela Andrade Cázares 2015; El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato, de Alma García Delgado y Lilia Martínez Lobatos 2014; El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México, de Rocío Adela Andrade Cázares y Sara Catalina Hernández Gallardo 2011.

Estas investigaciones establecen que aún al pasar de los años los docentes no tienen una idea clara de las competencias y como esto influye en el currículo ya que cada profesor lo adapta a su concepción, esto permite contrastar esta situación con los hallazgos de la investigación.

En el apartado Planeación y evaluación, se abordan los siguientes trabajos revisados: Planear por proyectos: una competencia profesional del docente del siglo XXI, de Jesús Abelardo Cruz Domínguez, José Luna Hernández y Raymundo Ladislao Carrera Bahena 2011; Cómo desarrollar y evaluar competencias del sistema nacional de bachillerato, de Manuel Peña Salazar 2005; El uso del portafolio para desarrollar el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa en educación ambiental. Un estudio de caso en bachillerato, de Noemí Sánchez y Natalia González 2015.

En cuanto a la evaluación en bachillerato se revisaron nueve trabajos, de los cuales se dividieron según los tipos de evaluación que abordan, así, cuatro de ellos se abordan en el apartado, Evaluación estandarizada y controladora, ya que se centran en uno de los tipos de evaluación utilizada con mayor frecuencia no solo en bachillerato, sino en el campo educativo en general, la evaluación por examen o estandarizada, estas investigaciones son: Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas, de Ignacio Barrenechea 2010; Vuelva en marzo. Algunas consideraciones sobre el examen, de Ricardo Luis Videla 2007; La evaluación en el bachillerato ¿referente de calidad o de control institucional? de Dulce C. Mendoza Cazarez, Sylvia Schmelkes Del Valle, Pedro Flores Crespo 2011 y Actitud docente hacia la evaluación estandarizada, de Wenceslao Verdugo Rojas 2009.

Su principal aporte es que sus hallazgos coinciden en que la evaluación tecnocrática sigue permeando en las prácticas educativas y evidencia la opinión que tienen los docentes al respecto, así como las situaciones ante las que se encuentran y que en ocasiones obstaculizan su actuar profesional.

Por otra parte, en el apartado Evaluación formativa y dinámica, se consideran cinco investigaciones que hablan de la evaluación por proyectos, en ellas se hace evidente los retos y dificultades que se presentan para llevar a cabo este tipo de evaluación, así como las ventajas que se obtienen en su aplicación.

Estas investigaciones son: Aprendizaje con base en proyectos para desarrollar capacidades de problematización en Educación Superior, de Juan Manuel Muñoz Cano y Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar 2010; El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase, de Enrique Caballero Barros, Carlos Briones Galarza y Jorge Flores Herrera 2014; Valoraciones de los estudiantes de secundaria ante el trabajo por proyectos en ciencias II (énfasis en física) y su relación con el perfil de egreso, de Mariela Sonia Jiménez Vásquez y Sonia Mariela Jiménez Vásquez 2011; Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos”, de Eduardo Rodríguez Sandoval, Édgar Mauricio Vargas Solano y Janeth Luna Cortés 2010; y Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior, de Marisabel Maldonado Pérez 2008.

A continuación, se presentan los apartados desarrollados a partir de los aportes de esta revisión bibliográfica, que permiten comprender y contextualizar el tema central de esta investigación.

1.3.1 Incertidumbre ante el cambio: reacción de docentes ante la RIEMS y concepciones de los alumnos sobre el bachillerato.

Es importante conocer las reacciones de los actores de la educación, el empeño y compromiso con el que se lleva a cabo la práctica educativa, ya que de ello depende, en gran medida, el funcionamiento del modelo y su adecuada implementación. También nos permitirá

comprender las acciones que llevan a cabo docentes y alumnos, las dificultades a las que se enfrentan desde la RIEMS.

Por ello, a continuación, se abordan las investigaciones revisadas respecto a este tema.

Por una parte (Rodríguez L. M., 2013) dice que la mayoría de los profesores considera estar muy de acuerdo en adaptarse a las nuevas reformas como lo indican las autoridades educativas, y que parecen indicar un deseo de saber y de prepararse para el buen desarrollo de sus actividades tomando como guía la propuesta del trabajo docente por competencias.

Lo que según (López & Tinajero, 2009) al inicio de la implementación de la reforma, si bien, los docentes no cuestionan los beneficios de la implementación del modelo, sí consideran que los cambios no se llevaron a cabo de una manera adecuada debido a la falta de planeación, la ausencia de una participación más activa de los docentes en la estructuración del currículo, la premura de los cambios propuestos, la falta de información oportuna, la ausencia de materiales didácticos, las condiciones de enseñanza, y la falta de una capacitación adecuada.

Dentro de la falta de capacitación adecuada (López & Tinajero, 2009) muestran que los profesores puntualizan las deficiencias que tienen en cuanto a cómo evaluar y como aplicar el modelo por competencias. Lo que provoca que lleven a cabo su práctica con titubeos e incertidumbre, y se sientan imposibilitados para trabajar los contenidos.

Además, plantean que los profesores piensan que tal situación es responsabilidad de las autoridades educativas, ya que solo implementaron la reforma, pero no proporcionaron las herramientas necesarias para llevarla a cabo, como son los materiales, la concentración adecuada de alumnos por cada salón y las condiciones de infraestructura que se plantearon para elevar la calidad educativa.

Por su parte (Rodríguez L. M., 2013) señala que el 88.9 % de los profesores entrevistados para su investigación, está muy de acuerdo en que le gustaría saber cuáles son las competencias que debe tener como profesor de bachillerato, lo que indica un deseo de saber y de prepararse para el buen desarrollo de sus actividades tomando como guía la propuesta del trabajo docente por competencias.

Esto implica que a pesar de que la reforma lleva varios años establecida, los docentes aún no están conscientes de las competencias que deben poseer ni del perfil que deben de tener, pero que están dispuestos a actualizarse.

En los hallazgos del estudio realizado por (Rodríguez L. M., 2013) establece que el 66% de los profesores estudiados sí propician que los alumnos adquieran conocimientos.

Empero, en el modelo por competencias no se trata solo de la mera adquisición de conocimientos que tenga el alumno, y de los esfuerzos que realice el profesor para que esto suceda. Sino que plantea la participación activa de los alumnos en su proceso de aprendizaje, por lo cual sería irresponsable no tomar en cuenta su reacción ante este cambio implementado.

En cuanto a esto, (Ibarra & Escalante, 2013) dicen que, en relación con las prácticas pedagógicas, el 83% de los estudiantes de un bachillerato tecnológico del Estado de Morelos, manifestó que en su clase siempre o casi siempre ellos toman dictado del profesor. Lo cual nos remite a un esquema de interacción que privilegia la enseñanza y además lo hace de una manera pasiva, a pesar de los valores y competencias que promueve la RIEMS, y la marcada insistencia acerca de las ventajas del trabajo pedagógico en un modelo educativo dinámico, activo, significativo y creativo, como el denominado centrado en el aprendizaje.

Por otra parte, en términos de la pertinencia de los contenidos, en relación a su utilidad en y para su práctica profesional (Ibarra & Escalante, 2013) hallaron que el 88% de los jóvenes de la misma escuela, aseguró que los contenidos de las materias fueron útiles para su formación, sin embargo, sólo 66% opinó que las actividades de las asignaturas les permiten integrar el conocimiento teórico y práctico a su vida cotidiana.

(Ibarra & Escalante, 2013) concluyen que todos los jóvenes entrevistados para su investigación, le confieren un carácter pragmático y a futuro tanto al estudio como al conocimiento y que en ningún caso estos elementos aparecen ni tienen una aplicación en el aquí y ahora, sino que en todos los casos son vistos como una inversión para su vida adulta.

Una posición como esta difiere mucho del discurso político que abanderó la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior en relación con el por qué y el para qué del aprendizaje y del conocimiento.

Sin embargo, (Guerra, 2000) en su estudio *¿Qué significa estudiar el bachillerato?* La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales, donde realiza una comparación de las concepciones de los alumnos de un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y los de un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), explica que, además de lo anterior, la significación que los jóvenes dan al bachillerato, depende también, del contexto sociocultural en el que se desarrollen y el tipo del bachillerato al que asistan.

En este estudio (Guerra, 2000) establece que la principal reacción de los alumnos del CBTIS es ver al bachillerato como *medio de movilidad social y económica, que les permite prepararse para insertarse a la vida laboral*. Los alumnos ven a la RIEMS como una *facilitadora de la posibilidad de “superarse” económica y socialmente*, que los posibilita, en el caso de las mujeres, para “tener alternativa” si llegan a fracasar sus matrimonios.

En su investigación (Guerra, 2000) encuentra que la concepción del bachillerato como un *espacio formativo* que permita a los alumnos ingresar a la universidad, es casi nula, y débil en los alumnos que lo ven así, refiriéndose a ello como “sueños” que tal vez puedan alcanzar.

De esta manera sus hallazgos concluyen con los de (Ibarra & Escalante, 2013) quienes concluyen que los alumnos conciben que el tiempo que han invertido y el esfuerzo que han realizado en el ámbito escolar son exclusivamente preparatorios, reaccionando de manera distante y ajena a su formación académica.

Lo cual contrasta con el paradigma educativo que impulsa la RIEMS y que trata de promover que los aprendizajes son para entender y atender los problemas cotidianos.

1.3.2 Competencias: Respuestas y concepciones docentes

Una vez implementada la RIMES, y con ella el modelo por competencias, los actores educativos se enfrentaron a la necesidad de formarse en este tema, algunos por obligatoriedad de las instituciones a las que pertenecen, otros pocos por iniciativa propia. Debido a que su

formación en el tema provino de diferentes fuentes, instituciones, e incluso debido a la diferente formación profesional de los docentes, estos, adquirieron concepciones divergentes de las competencias.

Conocerlas ayudará a entender el porqué de la implementación de las estrategias evaluativas, y la metodología de acción que llevan a cabo los docentes en la actual práctica docente.

Así, (Ulloa, Suárez, & Jiménez, 2009) manifiestan que, el grado de avance en la reforma curricular contribuye a una concepción de competencia que difiere en el grado de conciencia en los profesores de las implicaciones de una reforma curricular por competencias y abre el reto de hacer consistente lo que conoce el profesor acerca de las competencias, con el proceso de desarrollo de competencias que estará bajo su responsabilidad.

Al respecto (Andrade & Hernández, 2015) hallaron que la concepción de los profesores de este término al principio fue incierto dado a que el propio concepto de competencia era difuso y se prestaba a decir que era como una torre de Babel dada la multitud de conceptos existentes, aunado al trabajo participativo que hacía que el avance fuera lento al entrar en procesos de consulta y discusión.

Como vemos los docentes se han enfrentado a la dificultad de definir y/o conceptualizar las competencias, (García & Martínez, 2014) explican que esto se debe a la diversidad conceptual que presenta el constructo competencias, ya que este término es un constructo social que refleja los diferentes intereses y valores ideológicos, lo que ha implicado que no tenga una definición propia y que el término conceptual se describa en función de los distintos enfoques en los cuales se aplique.

Tomando esto en cuenta, (García & Martínez, 2014) hallaron que según el grado de capacitación que tengan los profesores, será su inclinación por alguna de las definiciones representativas de competencia. Y que los docentes que no se han capacitado se inclinan por alguna definición específica; los docentes capacitados por la RIEMS, se inclinan por la definición de Ruiz Iglesias, “las competencias describen capacidades que permiten a los estudiantes la adaptación al cambio, el desarrollo del raciocinio, la comprensión y solución de situaciones complejas, mediante la combinación de conocimiento teóricos, prácticos,

experiencias y conductas, mostrando que las distintas sociedades demandan una formación más integral de los estudiantes” (García & Martínez, 2014, pág. 165).

Mientras que los docentes con algún diplomado se inclinaron por la definición del proyecto Tuning América Latina 2004-2007, donde se define “competencias” como “las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamentan en un saber profundo, no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo” (García & Martínez, 2014, pág. 165).

Todo lo anterior se establece en un marco generalizado de la concepción de competencias según los docentes, ya que, esta concepción dependerá, además de lo planteado, del contexto en que se encuentren los docentes, su formación académica, y la manera en como conciben a la RIEMS y el modelo por competencias en general.

1.3.3 Planeación y evaluación en bachillerato

Entre los trabajos revisados, encontramos tres que plantean propuestas sobre el cómo se debería planear y evaluar desde las competencias, para que la práctica educativa que se lleva a cabo sea acorde con lo establecido en el modelo por competencias, y por ende este muestre los alcances que tiene para ayudar a los jóvenes a desarrollar sus capacidades cognitivas y su nivel de aprendizaje.

Estas investigaciones comienzan a sentar las bases de la aplicación de una evaluación por proyectos, al utilizar los proyectos como parte de la planeación.

Por tanto (Peña, 2005) centra su investigación en construir una metodología que desarrolle y evalúe las competencias del SNB, y expresa que la improvisación y el desconocimiento en docentes, directivos y personal de apoyo, y las prácticas tradicionales, en lo referente al desarrollo y evaluación de competencias es rutinario.

Por ello, argumenta que su propuesta metodológica (elaboración de guías para alumnos y maestros) tiene claro que la competencia se desarrolla en el alumno progresivamente, de manera que constituye un potencial que puede movilizar cuando lo necesita (Peña, 2005).

En estas guías se establece la elaboración de un proyecto para solución de conflictos a problemas, lo que permite desarrollar y evaluar las competencias de docentes y alumnos.

En la situación-problema - Los alumnos mostraron interés y se motivaron con la situación problema, de cómo pueden colaborar de manera positiva en este problema, - Los alumnos muestran preocupación al conocer las diferentes situaciones que se les presentan. En el desarrollo de la tarea - Presentan dificultades en el planteamiento del proyecto., - Los alumnos se motivan conforme avanza el proyecto, se involucran con más interés y comentan sus experiencias de trabajo, - Los alumnos expresan sentirse importantes al cumplir la tarea de la solución de la situación-problema. (Peña, 2005, pág. 8)

Por otra parte (Cruz, Luna, & Cadena, 2011) en su investigación plantean como su objeto de estudio la planeación por proyectos, y busca dar cuenta de la operación de una planeación por proyectos, que oriente el trabajo docente, respecto a la adquisición de competencias establecidas en los programas de estudio dirigidas a desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso.

Al final, (Cruz et al., 2011) logran concluir que una planeación por proyectos, orienta el trabajo docente para desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso, fortaleciendo las competencias profesionales del docente del Siglo XXI; y que los docentes en formación encuentran trascendente una planeación por proyectos, cuentan con la teoría que lo sustenta, pero se enfrentan a limitaciones impuestas por el contexto reticente al cambio y poco innovador de las instituciones de práctica y sus titulares de asignatura.

Otra de las alternativas que encontramos para desarrollar y evaluar el aprendizaje, es la elaboración de un portafolio de evidencias (Sánchez & González, 2015) plantean el diseño de un portafolio reflexivo como una estrategia de evaluación didáctica y formativa mediante el desarrollo y aplicación de rúbricas, y logran concluir que la aplicación de esta propuesta didáctica posibilita constatar que el portafolio diseñado permite desarrollar el aprendizaje significativo de los contenidos y la actitud de respeto por el medio ambiente.

Estas propuestas de estrategias de evaluación pertenecen al enfoque por competencias ya que propician la evaluación cualitativa sin dejar de lado la cuantitativa.

A continuación, se abordan tanto de la evaluación por proyectos como de la evaluación por examen, para conocer su situación, ver los resultados que tiene su aplicación y qué dificultades enfrenta su implementación.

1.3.3.1 Evaluación estandarizada y controladora

Se hace referencia a algunas implicaciones de la evaluación mediante examen, su estructura, su finalidad y algunas consideraciones docentes.

Una de las principales aportaciones es realizada por (Mendoza, Schemelkers, & Flores, 2011) quienes centran su investigación en la evaluación en la EMS, ya que establecen como objetivo analizar los reglamentos y mecanismos de evaluación que operan en un centro educativo de nivel medio superior para analizarlos a la luz de la actual Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y, sobretodo, para discutir su relevancia como promotores o detractores de la equidad en educación.

Establecen que los exámenes departamentales ofrecen una medida hasta cierto punto objetiva de los conocimientos de los estudiantes y reducen la posibilidad de que existan prácticas discrecionales por parte de los profesores; además, por ser estandarizados, estos exámenes facilitan la realización de comparaciones entre las diversas escuelas y modalidades educativas.

Estas comparaciones son útiles institucionalmente en la medida que se utilicen para detectar aquellas escuelas que requieran la implementación de acciones diferenciadas y compensatorias.

En este sentido (Barrenechea, 2010) coincide con la investigación anterior, reconociendo que las evaluaciones estandarizadas han sido útiles para proporcionar datos acerca de deficiencias y fortalezas de los sistemas educativos, pero también establece que el problema es cuando son utilizadas como el único barómetro para determinar cuestiones trascendentales en las vidas de los diferentes actores del sistema educativo.

A su vez, también pareciera ser excesivo que se utilicen los resultados de las evaluaciones estandarizadas para determinar el grado de financiamiento que recibirán las instituciones

educativas (Barrenechea, 2010), y propone complementar una evaluación externa (las evaluaciones estandarizadas) con evaluaciones internas (por ejemplo, portafolios).

Ambas investigaciones coinciden en que, en la evaluación tradicional, donde se aplican exámenes como único recurso evaluador, se prioriza un control institucional de la evaluación sobre la valoración cualitativa del profesor al desempeño de los estudiantes.

Por su parte (Muñoz & Maldonado, 2011) establecen que el modelo de evaluación estandarizada centrada en la exposición y la memorización para las preguntas del examen, hace que los contenidos sólo tengan valor para esta situación y se olviden rápidamente al día siguiente. Incluso en las situaciones en que se realizan reforzamientos, o repasos del material, ya que no tiene aplicación inmediata, se olvida tantas veces se memorice de nuevo.

Por otro lado, es importante considerar las nociones que tienen los docentes sobre esta forma evaluativa, y (Verdugo, 2009) en los hallazgos de su estudio, obtuvo que más del 10% de los profesores entrevistados, considera que evaluar y examinar significan lo mismo, lo que implica que sigue siendo necesaria la actualización en temas que pueden darse por conocidos y manejados por profesores, y que al menos una décima parte expresó desconocer que un examen forma parte de un universo mayor que es la evaluación, sin contar a los que conocen esta diferencia pero que siguen operando con el examen como único o mayor factor para obtener calificación, y que los profesores con más alto nivel de estudios consideran que los exámenes estandarizados desmotivan a los alumnos, quizá debido a que perciben con mayor magnitud el estrés por la rigurosidad que exigen este tipo de evaluaciones.

Por su parte (Videla, 2007) concluye que el examen no es la tarea fundamental de la educación. Con los exámenes solamente no vamos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad educativa no se resuelve a través de los exámenes. La calidad se logrará mejorando, entre otras cosas, el proceso didáctico, abriendo la mente para realizar los cambios.

Si bien la evaluación estandarizada resulta útil para fines cuantitativos y generar ideas concretas sobre el aprovechamiento de los alumnos, debería utilizarse solo como complemento de una evaluación integral y cualitativa, no como única estrategia de

evaluación, por ello es importante y necesario implementar alternativas que posibiliten la evaluación cualitativa.

1.3.3.2 Evaluación formativa y dinámica

Las investigaciones revisadas y que aquí se conjuntan, tienen en común que se centran en estudiar el aprendizaje y la evaluación por proyectos, su aplicación, las dificultades a las que se han enfrentado y los alcances que han tenido, lo que nos permitirá conocer los resultados que ha tenido su implementación y, a partir de eso tener nuevas perspectivas de análisis para esta investigación.

Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que se le dé valor social al contenido. Siguiendo esta línea (Muñoz & Maldonado, 2011) explican que una de las principales dificultades a las que se enfrentaron fue el arraigo que tienen los alumnos a la evaluación por examen, y la poca experiencia que tienen en realizar proyectos, por lo que presentaron dificultades desde encontrar un problema, buscar información, esto porque, afirman, trabajar para el examen limita la capacidad de asombro, la curiosidad, la posibilidad de afrontar problemas futuros.

La elaboración de proyectos para desarrollar las capacidades de los alumnos, permite relacionar el aprendizaje al contexto, ya que integra información y datos para analizar una problemática. También permite que los estudiantes construyan conceptos de manera colaborativa; sin embargo, este trabajo escolar de mayor complejidad es un obstáculo para los estudiantes acostumbrados a la pasividad a la que pareciera condenarles la escuela (Muñoz & Maldonado, 2011). Esta investigación nos muestra los retos a los que se enfrentaron los alumnos al elaborar un proyecto, pero también demuestra que los resultados son favorables ya que los alumnos lograron culminar su proyecto y mejoraron sus hábitos de investigación.

Mientras tanto (Caballero, Briones, & Herrera, 2014) establecieron como propósito de su investigación mejorar el rendimiento y determinar el cambio en autoeficacia de los/las estudiantes. En este caso los alumnos eran profesores y el proyecto consistía en la elaboración de un plan de clase, con la finalidad de que los alumnos pusieran en práctica los

conocimientos teóricos que tenían sobre el tema. Se concluyó que los alumnos mejoraron su rendimiento y mostraron evidencia de su autoeficacia para elaborar un plan de clase.

En su investigación (Jiménez V. S., 2011) demostró que las valoraciones hacia el desarrollo de proyectos permiten observar ese carácter lúdico que permite al estudiante convertirse en el eje central del proceso, actuando de manera colaborativa en entornos de aprendizaje agradables y estimulantes que le permitan incidir en el desarrollo de su propio proceso formativo.

Su implementación requiere condiciones de trabajo que permitan el conocimiento de lo que es un proyecto, sus etapas y elementos; el interés y motivación a partir de estrategias didácticas diversas; un ambiente de trabajo colaborativo y solidario; la distribución adecuada del tiempo y de los recursos.

Muestra que este modelo permite que el alumno sea el eje central de su propio aprendizaje y propicia el trabajo colaborativo; también se muestra que para llevarse a cabo el método por proyectos se necesita que tanto docentes como alumnos creen un ambiente dinámico que cree condiciones de motivación.

Lo que representa mayor carga de trabajo hacia los docentes pues además de planear bajo este modelo e idear estrategias para lograr su ejecución debe propiciar un ambiente adecuado para que se lleve a cabo de la mejor manera.

Además de todo se dice en la investigación que se debe contar con los espacios y recursos materiales necesarios para que los proyectos que desarrollan los alumnos puedan implementarse y así contribuir a un aprendizaje significativo vinculado con la práctica y la realidad.

Por su parte (Rodríguez, Solano, & Luna, 2010) explican que el proyecto se fundamenta en el aprendizaje adquirido durante el curso, el cual se lleva a la práctica mediante la elaboración de un proyecto, ya que es un apoyo complementario al aprendizaje e importante para el desarrollo profesional. Asimismo, establecen que el proyecto de aula contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación.

Es posible ver que todas las investigaciones revisadas respecto a este tema, coinciden en que la elaboración de proyectos contribuye al desarrollo integral de habilidades y conocimientos, que permite un aprendizaje significativo vinculado con la práctica y la realidad, además de que, debido a su carácter dinámico, permite que los alumnos sean el centro del aprendizaje.

Estas investigaciones, además, son un referente de la aplicación de los proyectos como medio de evaluación cualitativa, formativa y dinámica, demuestran los múltiples beneficios de su aplicación, pero también, los diferentes obstáculos y dificultades, tales como la falta de una cultura evaluativa integral y de proceso, y una marcada resistencia al cambio.

Conocer la postura que se asume en la investigación y el enfoque mediante el cual se aborda, permitirá ampliar la noción sobre la evaluación por proyectos, por ello, a continuación, se exponen los referentes teóricos que sustentan la investigación.

CAPÍTULO 2.
REFERENTES TEÓRICOS DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 2. REFERENTES TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Realizar una investigación implica tomar en cuenta todos los elementos que permean el objeto de estudio, por ello también se tomará en cuenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual debería ser considerada desde una perspectiva dinámica y no como un vínculo de dependencia del uno por el otro, así como ver al conocimiento como un proceso de aproximación a la realidad y no como un conjunto de saberes almacenados.

Es importante especificar los conceptos significativos de la investigación, el principal, al ser el objeto de estudio, la evaluación, y se retomará la definición de autores como Porfirio Morán Oviedo y de la evaluación auténtica por Frida Díaz Barriga, ya que en ambos casos se habla de una evaluación cualitativa que va más allá de la medición de aprendizajes de la evaluación tradicional.

Dentro de los conceptos centrales de la investigación además de la evaluación se encuentran, la formación y práctica docente, estrategias de enseñanza, competencias educativas, examen, proyecto, aprendizaje, responsabilidad docente.

Según (Martínez-Salanova, 2003) estos conceptos se han abordado por diferentes autores desde una perspectiva crítica, así, Freire habla de la educación bancaria, que establecemos como equivalente o referente a la educación tradicional y por ende a la función del examen; y de la educación problematizadora como referente de la evaluación por proyectos, por otra parte el planteamiento de Margarita Pansza hace referencia a la formación y responsabilidad docente.

- **Paulo Freire**, plantea dos tipos de educación el primero, la educación bancaria, donde el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una especie de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos, convertidos en objetos del proceso, padeciendo pasivamente la acción del educador. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos

estarán de transformar la realidad. La educación bancaria es, por tanto, un instrumento de opresión.

Su propuesta ante tal situación es la educación problematizadora que niega el sistema unidireccional propuesto por la educación bancaria ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta, y elimina la contradicción entre educadores y educandos. Ambos, educador y educandos, se educan entre sí mientras se establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. Con la Educación Problematizadora se apunta claramente hacia la liberación y la independencia, pues destruye la pasividad del educando y lo incita a la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

- **Margarita Pansza** señala que es una obligación permanente de los educadores que quieren realmente transformar su práctica educativa, examinarla rigurosamente para detectar cómo a través de ésta se promueve la identificación con los valores dominantes y cómo se utiliza el mecanismo de la represión para inhibir la toma de consciencia en profesores y alumnos, de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos menos libres.
- **Comenio** pese a que le costó un gran trabajo cambiar los métodos tradicionales basados en el uso de golpes y violencia, estableció que el maestro no solo debe encarnar el método de enseñanza, sino él como modelo para sus alumnos. Centra su esfuerzo, en un modelo pedagógico para reglamentar y prescribir qué se debe, cómo y cuándo enseñar dando fundamental importancia al niño como objeto del acto educativo al que se le debe estimular positivamente para que ame el conocimiento, dando éste de manera metódica, sencilla y primordialmente que aprenda haciendo, es decir activando todos sus sentidos.

El maestro según su planteamiento debía conocer primero las cosas que enseñaba. Además, debe aprender que no debe avanzar mientras los conocimientos básicos no estén firmes en la mente del alumno. Criticó los métodos de enseñanza basados en el castigo y la amenaza, que solamente despertaban el terror de los muchachos para con el conocimiento e impedían la creatividad y el ingenio, plantea un método práctico

de aprender en el que los conocimientos se infiltren suavemente en las almas, llevando al entendimiento la verdadera esencia de las cosas e instruir acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean.

Los planteamientos de estos autores coinciden en una educación debería llevarse a cabo de manera responsable, como elemento liberador del sujeto, que promueva su autonomía y emplee estrategias que le permitan evaluar su actuar y mejorarlo, podemos percibir que se refieren a la construcción de conocimientos y no a la transmisión de ellos, proponen al alumno como parte activa de la educación y por ende de su evaluación.

Sin embargo, la educación tradicional y sus instrumentos continúan permeando la realidad educativa, por ello a continuación nos referimos a Marcuse y Adam Schaff ya que su teoría contribuye a entender la prevalencia de la aplicación de examen y la educación tradicional.

- **Marcuse** habla de que los logros justifican es sistema de dominación, los valores establecidos se transforman en los personales valores de la gente: la adaptación viene a ser espontaneidad autonomía; y la elección entre las necesidades sociales aparece como libertad. Tales necesidades son medidas y reforzadas a través de patrones y rutinas sociales de la vida cotidiana, y las falsas necesidades que perpetúan el esfuerzo duro, la miseria y la agresividad, se anclan en la estructura de la personalidad como una segunda naturaleza, es decir, su carácter histórico se olvida y se reduce a patrones de hábito.
- **Adam Schaff** establece que el hombre crea las cosas, ideas, instituciones, etc. pensando en la satisfacción de determinadas necesidades sociales y tendiendo a determinadas metas en relación con ellas; estos diversos productos del hombre, sin embargo, en un mecanismo social y sometidos a la leyes que rigen este mecanismo, funcionan a veces de una manera que no ha estado en la intención del hombre, y esta autonomía de su manera de funcionar ante las metas fijadas por su creador se convierten en un elemento de la espontaneidad de la evolución social; los productos del hombre se transforman así, en el marco de la relación de alienación, en un poder

ajeno al hombre, que se enfrenta a la voluntad de éste, frustra sus planes y llega incluso a amenazar su existencia, sometiéndolo bajo su dominio.

Si bien los planteamientos expuestos ayudan a comprender la institucionalización de la evaluación cuantitativa es necesario conocer el desarrollo de su conceptualización y las definiciones en que nos basaremos para concebir los conceptos centrales de la investigación.

2.1 Evaluación cuantitativa

Esta se centra en la cantidad de conocimientos que se obtienen sobre el contenido de los programas educativos, incita la memorización de información sin entender completamente su significado y mucho menos, su aplicación; “Así, la evaluación cuantitativa distancia al estudiante de las nuevas concepciones educativas, de la noción de alumno como sujeto de su propio aprendizaje, como negociador de significados; por el contrario, lo ha convencido de que solo había que prepararse para contestar toda suerte de preguntas, a través de cualquier modalidad de examen” (Morán, 2014, pág. 119) el examen es casi inherente de la definición de este tipo de evaluación.

Para (Carreño, 1997) esta evaluación consiste en la comparación y enjuiciamiento del desempeño de cada alumno respecto al grupo que pertenece, olvidando la individualidad del sujeto, sus características y capacidades personales, creando un ambiente de competencia entre los alumnos para sobresalir del resto del grupo sin preocuparse necesariamente por desarrollar aprendizajes ni la forma en que se logren.

La finalidad de este tipo de evaluaciones clasificar y etiquetar a los alumnos en “buenos”, “regulares” y “malos” según el éxito que han tenido en el rendimiento escolar, es sugerida por el mismo (Morán, 2014).

2.2 Evaluación cualitativa

Proviene de la corriente humanista y “toma en consideración no solo la posesión del conocimiento, sino también la forma en que cada alumno la adquiere y lo aplica académica y contextualmente, es decir, involucra la significación de los aprendizajes y el proceso de apropiación de éstos” (Morán, 2014, pág. 117), implica saber qué es lo que se está

aprendiendo y las influencias que intervienen en lo que se va a evaluar, como el contexto, donde intervienen factores como lo cultural, social, económico e institucional.

Por ejemplo, no podríamos evaluar la responsabilidad de un alumno que no llevara el material necesario cuando su situación económica es muy limitada; evaluando este segundo tipo debería predominar en la realidad educativa actual según el modelo establecido en el sistema educativo mexicano, sin embargo, desde el surgimiento de la tecnología educativa no se ha logrado desprender de la evaluación la finalidad de entregar “cuentas” sobre lo que aprenden o no los alumnos, por ello, en el mejor de los casos se lleva a cabo una combinación de ambas, pero por lo general se aplica solo la primera.

Su finalidad es obtener información del proceso enseñanza-aprendizaje, y utilizarla para mejorar la práctica docente y estudiantil. Para que esto se logre la evaluación cualitativa debe de tener los siguientes rasgos según (Morán, 2014):

- a) Integral, no solo tomar en cuenta los conocimientos sino también habilidades y actitudes
- b) Continua, establecerse e implementarse de principio a fin en el proceso educativo.
- c) Compartida, la responsabilidad evaluativa debe distribuirse entre los actores educativos y no solo recaer en el profesor, es decir, debe existir la autoevaluación y coevaluación.
- d) Reguladora, la información que proporcione debe de ajustar los contenidos y estrategias de enseñanza y aprendizaje

2.3 La evaluación a través de los modelos educativos

Es importante conocer la historia de la evaluación como elemento imprescindible en el proceso educativo no solo para comprender su origen, estrategias y objetivos que persigue, sino también, para comprender el por qué resulta incongruente la aplicación de estrategias provenientes de modelos educativos antiguos.

2.3.1 Tecnología educativa

La evaluación surge con la tecnología educativa, en los años 50 en Estados Unidos en la corriente del positivismo, que tenía como fin el orden y progreso mediante la disciplina; en el ámbito educativo, el docente hace trabajar a los alumnos con la memorización a fin de que produzcan conductas observables y cuantificables, en este contexto surge el primer modelo de evaluación creado por Ralph Tyler, que consiste en el contraste entre el resultado de aprendizaje esperado fijado al inicio del proceso y su resultado observable al final a través de pruebas aplicadas a los estudiantes; lo que se convirtió en la educación basada en objetivos.

Gracias a Tyler “se comienza a vislumbrar la evaluación como un proceso inherente a la intervención didáctica. Aunque en este periodo aún se le concebía como una serie de pruebas y mediciones, la visión sobre su independencia con respecto al proceso de enseñanza había desaparecido y promulgaba una cohesión procedimental a manera de integración al proceso didáctico.” (Mejía P. O., 2012, pág. 30). Sin embargo, la evaluación era el fin del proceso educativo, que habría de comprobar al aprendizaje de los alumnos. Tyler citado por (Vargas, 2006) consideraba que la evaluación es el proceso de medición del grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado, como vemos su principal función era “medir los aprendizajes” del contenido que tenía el alumno, sin importar cómo haya llegado a ese aprendizaje.

Es decir, se habla de una evaluación meramente sumativa que asegura que los alumnos respondan a las características del sistema, no se interesa por los procesos que realiza el educando para llegar a su aprendizaje, sino que se centra en la evaluación cuantitativa, utilizando pruebas estandarizadas que tratan de medir por igual los conocimientos que adquiere el alumno, sin tomar en cuenta las diferencias existentes entre ellos y qué además influyen en la obtención de sus conocimientos.

La principal herramienta de evaluación en este modelo es el examen, el cual se define como el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento pero que no indica realmente cual es el saber del sujeto” (Díaz B. Á., 1993, pág. 12).

Que en teoría permite obtener información sobre los saberes o las habilidades adquiridos por el estudiante en un curso específico.

Porfirio Morán Oviedo (2014) se refiere a esta herramienta como evaluación basada en la norma, donde se compara el aprendizaje particular de cada estudiante aplicado a la escala que representa el aprendizaje de un grupo, de los grupos o muestras representativas, para lo cual dice: es necesario efectuar un tratamiento estadístico, más o menos elaborado de los datos desprendidos por los exámenes. Dice también que este tipo de evaluación clasifica a los alumnos comparando su desempeño con el de cada uno de los demás miembros del grupo, se olvida el aprovechamiento personal, sus logros y sus carencias.

Se encuentran dos tipos de examen como instrumento de evaluación: el oral y el escrito, el primero consiste en el planteamiento de preguntas que exigen una respuesta breve o el desarrollo por parte del examinado de un tema del programa seleccionado al azar por el maestro o el propio alumno; y el segundo en estructuras técnicas que exigen tanto respuestas abiertas como respuestas cerradas. En ambos casos se limitan únicamente a los conocimientos que el educando demuestra sobre el tema que se examina.

Lo anterior fue sin duda una innovación educativa en la época y respondía a sus necesidades, sin embargo, pese a que han pasado muchos años desde la implementación y funcionalidad de este tipo de evaluación y a las múltiples reformas del sistema educativo mexicano, continúa implementándose una visión muy similar a esta en la mayoría de las instituciones educativas.

2.3.2 Modelo constructivista

Como sabemos la educación no es estática y evoluciona con el transcurso del tiempo; surgieron nuevas formas de concebirla, tal es el caso del enfoque socio-constructivista, que está basado en la teoría de aprendizaje cognitiva, siendo Vygotsky el principal representante de este enfoque, con la zona de desarrollo próximo la cual, según sus propios términos, “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un

compañero más capaz. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial” Vygotsky (1978) citado por (Carretero, 1997, pág. 6), es evidente que concebía al conocimiento como una construcción de una experiencia compartida más que individual.

La interacción entre organismo y ambiente posibilita el que surjan nuevos caracteres y rasgos, lo que implica una relación recíproca y compleja entre el individuo y el contexto (Araya, 2007), siendo este último de suma importancia en el aprendizaje de los alumnos, pues utilizarán sus conocimientos previos para estructurar y darle sentido a los nuevos, llevando a cabo un aprendizaje significativo, en este enfoque se convierte al alumno en un ser autónomo capaz de *construir* su aprendizaje, priorizando el proceso que realiza en esta construcción y no solo en los resultados comparables y medibles.

Para (Carretero, 1997) el constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción que el ser humano hace de ella.

La educación desde este enfoque representa “(...) una forma de aprender y de enseñar de manera participativa, compartida, regulada y sobre todo significativa, partiendo de las necesidades, intereses y motivaciones reales de los alumnos.” (Morán, 2007, pág. 2), aquí se deja de ver al alumno como un ser pasivo receptor de información y se tiene como el fin tomar decisiones que orienten y aseguren el aprendizaje por parte de los educandos y los esfuerzos de la gestión de los educadores (Iafrancesco, 2004), es decir, no solo obtener información para verificar la funcionalidad de los programas, sino para tomar decisiones que ayuden a mejorar el proceso educativo.

Por otra parte este enfoque “se centra en la valoración del desarrollo cognitivo de ciertas facultades y capacidades del sujeto aprendiz, pero no exclusivamente en el aprendizaje llano

de este –también de las destrezas y habilidades adquiridas, la ejercitación de valores y la concienciación de actitudes y toma de decisiones– (...)” (Mejía P. O., 2012, pág. 31).

En este enfoque la evaluación se concibe como el motor de todo proceso de construcción del conocimiento donde docentes y estudiantes obtienen información para el análisis y la toma de decisiones (Mejía & Pasek, 2014) respecto a la estrategias que se han de utilizar o modificar para mejorar la educación, se comprende que los alumnos son diferentes por lo que las “(...) comparaciones evaluativas deben ser acordes con su nivel cognitivo –hablamos de experiencia y de nivel de maduración–, este último determinante del grado de pensamiento complejo entre uno y otro, por lo que en el diseño de instrumentos los docentes deben pensar en las condiciones intelectuales de los alumnos.” (Mejía P. O., 2012, pág. 31) y no clasificar a los alumnos en buenos, regulares y malos, no basta con decirle al estudiante “qué va mal, o qué no sabe, o qué no tiene razón” Castillo y Cabrerizo (2003) citados en (Mejía & Pasek, 2014, pág. 18), sino se trata de orientarlo para que él mismo se dé cuenta de su progreso, indicándole lo que aprendió bien; lo que le falta aprender; lo que debe hacer para mejorar; lo que puede hacer para saber más.

La evaluación de los aprendizajes es definida por (Morán, 1986) como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente que permite a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza y, a los alumnos, reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, utilidad, acciones que desplegaron para aprender.

Siguiendo con (Morán, 1985), nos dice que la evaluación constructivista debería contener los siguientes rasgos:

- a) Totalizador: que integre el proceso de aprendizaje en una concepción de práctica educativa.
- b) Histórico: que recupere las dimensiones sociales del acontecer grupal, es decir, que tome en cuenta su contexto.
- c) Comprensivo: que aporte elementos de interpretación del contexto en que se encuentra el sujeto.

d) Transformador: que permita hacer una lectura correcta de la realidad imperante, la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla.

Por lo anterior utilizar solamente la evaluación sumativa o cuantitativa no es pertinente ya que excluyen la singularidad de los alumnos, sin embargo, no se puede dejar de utilizar como completo ya que todos los programas educativos exigen una “calificación” final lo que hace imposible que la evaluación cualitativa o constructivista sea la única aplicable, por lo que deberían utilizarse ambas de manera equilibrada y no inclinarse por una de ellas.

Este enfoque resulta ser parte de la base del actual modelo por competencias que trata de llenar los vacíos existentes de los enfoques educativos pasados y se implementa en el sistema educativo mexicano, y desde 2008 en el bachillerato.

2.3.3 Modelo de competencias

En México el enfoque por competencias surge a finales de la década de 1960 y principios de 1970 cuando el gobierno mexicano pasa de ser un estado benefactor a uno neoliberal se trataba de vincular el sector productivo con la escuela para que obtuvieran preparación para el empleo.

Desde 2008 El Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato está estructurado desde el enfoque por competencias, mismo que se dividen en genéricas, disciplinares y profesional.

Las competencias se vienen abordando en la educación y en el mundo organizacional desde 4 diferentes enfoques según la clasificación de (Tobón, 2008)

- a) Enfoque conductual: Enfatiza en asumir las competencias como: comportamientos clave de las personas para la competitividad de las organizaciones.
- b) Enfoque Funcionalista: Enfatiza en asumir las competencias como: conjuntos de atributos que deben tener las personas para cumplir con los propósitos de los procesos laborales-profesionales, enmarcados en funciones definidas.
- c) Enfoque Constructivista: Enfatiza en asumir las competencias como: habilidades, conocimientos y destrezas para resolver dificultades en los procesos laborales-profesionales, desde el marco organizacional.

- d) Enfoque complejo: Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente. (pág. 17)

Por su parte Delors (1997) citado en (García R. J., 2011) dice que el enfoque del modelo socio-constructivista considera los procesos cognitivo-conductuales como comportamientos socio afectivos (aprender a aprender, aprender a ser y convivir), las habilidades cognoscitivas y socio afectivas (aprender a conocer), psicológicas, sensoriales y motoras (aprender a hacer), que permitan llevar a cabo, adecuadamente, un papel, una función, una actividad o una tarea.

Por ello el enfoque por competencias representa un planteamiento innovador que pretende propiciar la formación de profesionales capaces de hacer un uso crítico del conocimiento (Pérez & Inciarde, 2013).

El modelo por competencias en contraste con los anteriores, en el supuesto teórico, trata de tener un equilibrio entre la construcción del conocimiento y su aplicación a la vida cotidiana, mediante el desarrollo de las habilidades y capacidades del alumno en los diferentes ámbitos de la vida, como el afectivo, académico, social y cognitivo, es decir en los aspectos que forman parte de su contexto, como en el enfoque constructivista, sin embargo, también busca la modificación de la conducta y el cumplimiento de metas (competencias) establecidas en el programa educativo y para ello requiere de pruebas que fundamenten la acreditación del alumno.

Algunas conceptualizaciones de competencias son las siguientes:

(Tobón, 2008) nos dice que el término competencia proviene del Griego: Agon y agonistes: Competición y del Latín: Competere: Lo que corresponde hacer con responsabilidad, y las conceptualiza como: Procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir), para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad, comprensión y emprendimiento. Dentro de una perspectiva de procesamiento meta cognitivo, mejoramiento continuo y compromiso ético, con la meta de contribuir al desarrollo personal, la construcción y afianzamiento del tejido social, la

búsqueda continua del desarrollo económico-empresarial sostenible, y el cuidado y protección del ambiente y de las especies vivas.

En esta concepción el conocimiento sigue siendo una construcción del sujeto para su buen desarrollo, en los diferentes ámbitos del contexto; esto concuerda con la idea de competencia de Bogoya (2000) citado en (Tobón, 2008, pág. 4) quien dice que una competencia es la "actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata de un concepto asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proporcionar soluciones variadas y pertinentes (...)" ambos hablan de una cierta aplicabilidad del conocimiento y de la idoneidad que este debe tener de acuerdo al contexto en el que se encuentren los sujetos.

La perspectiva sociocultural o socio-constructivista de las competencias aboga por una concepción de competencia como prescripción abierta, es decir, como la posibilidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación-problema inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (SEP , 2008).

Es importante mencionar que si bien el modelo por competencias tiene ciertas bases y similitudes con el modelo socio-constructivista, no son iguales y mucho menos tienen el mismo fin, ya que mientras el constructivismo se centra en la adquisición del conocimiento las competencias buscan el mejor desempeño frente a las demandas diferenciadas del entorno.

Mientras que el constructivismo busca las mejores metodologías para que el sujeto construya el conocimiento a adquirir, las competencias se centran en identificar las mejores estrategias didácticas para desarrollar el desempeño más adecuado a la demanda del entorno, entendiendo por este último concepto que lo que hace un sujeto cumple con ciertas expectativas normativas y sociales que no realizan los otros (Frade R. L., 2009).

Al respecto de las competencias (Díaz B. Á., 2006) dice que aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: a) una información, b) el desarrollo de una habilidad y, c) puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la

combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar.

Laura Frade respecto al tema de las competencias nos dice: Históricamente la competencia es un proceso de adaptación de los seres humanos al entorno que desarrolla sus capacidades. Lo que supone un desarrollo evolutivo de capacidades para responder a las necesidades y demandas que se presentan, lo que implica, además de adquirir conocimientos desplegar desempeños, siendo el desempeño un proceso cognitivo que lleva al sujeto a identificar una meta a alcanzar que implica realizar una serie de acciones con una actitud determinada.

No todas las personas desarrollan las mismas competencias ni en la misma medida debido a los diversos procesos para desarrollarlas tales como culturas, procesos y capacidades diferentes.

Laura Frade menciona también que, en el marco curricular común en bachillerato se identifica las competencias como un desempeño específico que se despliega frente a las demandas del entorno, un saber pensar para poder hacer, en donde lo que se piensa y se sabe se utiliza para resolver algo, esto es que se despliega un desempeño específico.

Parte del supuesto de que el sujeto aprende cuando tiene que resolver un problema o bien una necesidad y que, por tanto, la estrategia metodológica para desarrollar una competencia se encuentra en la implementación de situaciones didácticas, que son la serie de actividades que articuladas entre sí resuelven un conflicto cognitivo, que por ende desarrolla la competencia. Dichas situaciones son: la realización de una investigación con su hipótesis, la elaboración de un proyecto o de un experimento, el análisis de un caso o un problema, la organización de un evento, o la utilización de un juego, etcétera.

La evaluación bajo este enfoque supone una evaluación auténtica “que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación de la vida real. Recordemos, no obstante, que “situación de la vida real” no se refiere tan sólo a “saber hacer algo en la calle, fuera de la escuela”; más bien se refiere a mostrar un desempeño significativo en el

mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender” (Díaz B. F., 2005, pág. 2)

En este sentido la evaluación debería proporcionar los elementos que permitan construir aprendizajes significativos y surge como una de las estrategias evaluativas propuestas para este modelo, la evaluación por proyectos, vista como un método que busca aprendizajes útiles, de y para la vida real, que le permitan al educando desenvolverse en su vida social con el propósito de resolver una situación determinada, a través del trabajo en equipo (Saavedra, 2005).

Podemos encontrar la evaluación por proyectos dentro de lo que Frida Díaz Barriga maneja como evaluación auténtica, misma que se refiere a “mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social” (Díaz B. F., 2005, pág. 2) de tal manera que se evalúe tanto el proceso educativo como el logro de aprendizajes.

Su finalidad es obtener información que permita mejorar la práctica docente para que la mayoría de los alumnos desarrolle las habilidades, conocimientos y actitudes.

2.4 Formación y práctica docente

Ya Comenio establecía los primeros esbozos sobre las características que debía tener el profesor, estableciendo recomendaciones para los maestros: 1° enseñar en el idioma materno, 2° conocer las cosas para luego enseñarlas, y 3° eliminar de la escuela la violencia.

Recomendaciones que siguen vigentes en la actualidad, pero que se han ido complementando con la evolución de la educación, así, el docente ha pasado de ser el centro de proceso educativa a ser una guía en la construcción del conocimiento,

En este sentido (Morán, 2014) establece el conjunto de rasgos con los que deberían contar los profesores:

- a) El nivel de dedicación, donde el profesor debería tener una consagración exclusiva y prioritaria de la actividad docente Formación especializada, contar con el conjunto específico de conocimientos y habilidades de un área o disciplina determinada
- b) Relación con la investigación, enseñar lo que se investiga e investigar lo que se enseña
- c) Nivel de inserción institucional amplio, elaboración de materiales didácticos, diseño de planes y programas de estudio
- d) Relación con la sociedad, orientar sus programas y actividades a la satisfacción de necesidades y requerimientos de la comunidad.

Sin embargo, la situación real dista mucho del deber ser, esto según (Fullan & Hargreaves, 2000) esto se debe a seis problemas básicos a los que se enfrentan los docentes.

1. La sobrecarga
2. El aislamiento
3. El “mito colectivo”
4. La competencia desaprovechada
5. La falta de movilidad en el rol del docente
6. Las soluciones inadecuadas y la reforma frustrada

La sobrecarga abarca un gran número de situaciones, responsabilidades y expectativas que tiene que cumplir el docente en su práctica profesional.

Se habla de una sobrecarga en el número de alumnos que debe atender, las necesidades de cada uno de ellos, “la composición étnica variada y siempre cambiante del alumnado, la inestabilidad de los hogares y de las condiciones comunitarias para los niños de todas las clases sociales, la pobreza y el hambre, el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad.” (Fullan & Hargreaves, 2000, pág. 16), las diferentes asignaturas que debe impartir, los temas curriculares que debe manejar, los continuos cambios y reformas a los que debe adaptarse y con ello las actualizaciones y capacitaciones que ellas requieren. “Esto ha traído consecuencias no sólo para la disciplina y el estrés, sino también para la complejidad de la planificación y preparación de clases” (Fullan & Hargreaves, 2000, pág. 16).

Las reformas educativas y las innovaciones que se proponen como soluciones empeoran el problema de la sobrecarga, ya que los docentes enfrentan en su labor, expectativas crecientes y multiplicadas.

Por otra parte, el aislamiento considerado uno de los problemas a los que se enfrentan los docentes, se refiere al hábito de trabajar solo y aunque en ocasiones es un rasgo de la personalidad, es en gran medida circunstancial, ya que la sobrecarga que tienen los docentes aunado al espacio físico de la mayoría de las escuelas propician el individualismo y falta de cooperación (Fullan & Hargreaves, 2000), es decir, la infraestructura escolar en ocasiones promueve el aislamiento de los profesores.

En respuesta a este problema se plantea el trabajo colaborativo, denominado por (Fullan & Hargreaves, 2000) como el “mito colectivo” debido a que su aplicación no siempre da los frutos esperados, pues puede ser utilizado por el docente como una forma de evadir su trabajo, esto significa que la aplicación irresponsable del trabajo en equipo desfavorece la práctica docente, así, realizar un trabajo en equipo debe implicar reflexión sobre las prácticas que se realizan.

La competencia desaprovechada de los docentes se refiere a que no se les ubica según su área de experiencia, habilidades y conocimientos, así como la falta de interactividad entre ellos, sin embargo, es en los docentes en los que recae la evaluación del sistema educativo, y no en el conjunto de sus elementos.

No vale generalizar el concepto de ineficiente de un profesor sobre los demás sino se emplean estrategias que permitan potencializar su práctica, y a ello se refiere la competencia desaprovechada.

La falta de movilidad del rol docente, es el quinto problema al que se enfrentan los profesores, ya que la máxima oportunidad de crecimiento laboral que tienen se limita al acceso de un puesto administrativo y el abandono de las aulas, con esto se reducen las aspiraciones del docente como sujeto, “Veinte años de experiencia haciendo la misma cosa es un solo año de experiencia multiplicado por veinte.” (Fullan & Hargreaves, 2000, pág. 22).

Esta falta de movilidad del rol docente también implica que sus propuestas, ideas e innovaciones no sean tomadas en cuenta, prueba de ello es que los docentes frente a grupo, quienes obtienen la información de primera mano sobre la realidad escolar y social, no son tomados en cuenta para realizar tanto las reformas como los planes y programas educativos y son ellos quienes padecen los cambios abruptos y la necesidad de capacitarse en un nuevo modelo cuando ni bien han comprendido el anterior.

Y esto representa el sexto problema, de las soluciones inadecuadas y las reformas frustradas, ya que los lapsos entre una y otra son sumamente cortos debido a que “los planificadores de las políticas pretenden resultados inmediatos” (Fullan & Hargreaves, 2000, pág. 24) sin considerar el conjunto de elementos del proceso educativo.

Estos planteamientos fundamentan el enfoque de la investigación, así como proporcionan un panorama general de lo que debería ser la realidad educativa.

En el siguiente capítulo se presenta la metodología que se utilizó para llevar a cabo la investigación y obtener la información que permite contrastar el ser y el deber ser de la Educación Media Superior.

CAPÍTULO 3.

**ABORDAJE METODOLÓGICO DE
LA INVESTIGACIÓN**

CAPÍTULO 3. ABORDAJE METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Metodología cualitativa

La metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. Los métodos cualitativos se centran en evaluar el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación con respecto a la realidad (Corbetta, 2003) al conducirse en ambientes naturales da la posibilidad de interpretar, comprender y profundizar ideas a partir de los datos obtenidos, posibilita contextualizar el fenómeno que se está investigando así como analizar la realidad subjetiva de los acontecimientos dándoles un significado. El rasgo que mejor define los métodos cualitativos es el descubrimiento de significados.

En la investigación social existen dos tipos de perspectivas de los métodos cualitativos, el positivista y el fenomenológico. Para el caso de esta investigación se tomará una postura desde el enfoque fenomenológico el cual, busca entender los fenómenos sociales, en este caso educativos, desde la perspectiva del actor que participa en dicho suceso (Taylor & Bogdan, 1987), para comprender los sentidos y significados que tienen los actores educativas de la evaluación y sus estrategias estudiadas en esta investigación.

3.2 Diseño de la investigación

Para realizar todo tipo de investigación es necesario emplear un método, ya que además de permitir obtener información le da una secuencia y estructura lógica, facilitando la obtención y análisis de los datos generados a través de la misma.

Al ser una investigación de tipo no experimental y cualitativa, se empleó el método etnográfico, el cual trata de descubrir un grupo social en profundidad en su ámbito natural y comprenderlo desde el punto de vista de quienes están implicados en él, su objetivo es combinar el punto de vista del observador interno con el externo para describir e interpretar el marco social (Soriano, 2000).

Este método se caracteriza por ser de carácter holístico, estudiar a las personas en su hábitat natural, estudiar los significados desde el punto de vista de los agentes sociales, no emitir

juicios de valor sobre las observaciones y recurrir a la triangulación como medio para validar los datos (Delatorre, 1992).

Por su parte (Taylor & Bogdan, 1987) establecen que el método utiliza las mismas palabras habladas o escritas de las personas, y (Goetz & LeCompte, 1988) definen las fases para desarrollar la investigación:

1. Previa al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de investigación
2. El acceso al escenario, se decide qué o a quienes se utilizará como fuente de datos y como se va a obtener la información, se deciden las técnicas de recogida de datos
3. Trabajo de campo, la recogida de datos
4. Análisis e interpretación de datos

Una vez establecido el método mediante el cual se aborda la investigación, para lograr su propósito, es necesario utilizar técnicas que permitan sustraer datos e información de la práctica evaluativa que realizan los profesores en el bachillerato para llevar a cabo la investigación.

3.3 Diseño de instrumentos

Es menester elegir y diseñar instrumentos de investigación para la recopilación de datos, debido a que se realizó una investigación cualitativa, las herramientas que se utilizaron fueron la observación no participante, y como método interactivo, la entrevista no estandarizada.

- ***Observación***

La observación es un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Desde este punto de vista de las técnicas de investigación social, la observación es un procedimiento de recolección de datos e información que consiste en utilizar los sentidos para observar hechos y realidades sociales presentes.

Se define como el estudio atento de los diferentes aspectos de un fenómeno a fin de estudiar sus características y comportamiento dentro del medio en donde se desenvuelve éste a fin de

contemplar todos los aspectos inherentes a su comportamiento y características dentro de ese campo.

Se centra exclusivamente en contemplar lo que está sucediendo y registrar los hechos, sobre el terreno. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente (Goetz & LeCompte, 1988), estos mismo autores establecen que la interpretación de este material requiere ser validada con algún método interactivo o participante.

Se llevó a cabo la observación de clase con el fin de identificar el momento y la forma en que los docentes establecen la o las estrategias y criterios de evaluación a utilizar, asimismo ver la dinámica en que esta se lleva a cabo.

Para ello se realizó e implementó una guía de observación de clase, que se compone, además de los datos generales, de tres apartados de registro de observación, el registro de grabación literal, registro de observación y registro de memoria.

En el primero se transcribe tal cual el audio de grabación de la clase, implementado con el fin de captar la expresión tanto de maestros como alumnos.

En el segundo se describe la clase observada por el investigador, este registro se lleva a cabo para narrar los hechos que son visibles y que no se pueden obtener en el audio grabado, tales como gestos, hora y tiempo de duración de las actividades, la reacción y actitud de profesores y alumnos, entre otras.

En el tercero se señala aquellos acontecimientos o situaciones que sucedieron y no fue posible documentar en ninguna de las anteriores, pero que quedaron en la memoria del investigador. La guía de observación que se empleó es la siguiente.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE		
Acontecimiento:		Escenario:
Fecha:	Tiempo de observación:	Tópicos de observación:
Registro de grabación literal	Registro de observación	Registro de memoria

Guía de registro de observación Fuente: Elaboración propia, 2016

- *Entrevista*

Dentro de los métodos interactivos, se aplicó la entrevista no estandarizada, que es una guía en la que se anticipan las cuestiones generales, donde el orden de las preguntas no está prefijado. Este instrumento se emplea para medir la firmeza de las opiniones de los individuos respecto a los fenómenos para obtener las categorías (Goetz & LeCompte, 1988).

La entrevista se define como una serie de preguntas hechas por un interlocutor a un sujeto determinado con el fin de obtener información sobre un tema específico, “en la situación de entrevista el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de entrevista solamente sirve para recordar que preguntas se deben hacer sobre ciertos temas.” (Taylor & Bogdan, 1987, pág. 1019) para llevar a cabo la entrevista debe realizarse primero una guía semiestructurada de preguntas, es decir, una lista general de lo que se debe cubrir en la entrevista. Teniendo como entendido que la entrevista se realiza a modo de conversación cara a cara con los informantes y que en este proceso van surgiendo preguntas.

Se diseñaron y aplicaron dos guías de entrevistas, una enfocada a los profesores titulares de cada materia seleccionada para el estudio (Psicología e Innovación y Desarrollo Tecnológico), y otra enfocada a los alumnos grupo seleccionado.

Estas guías se diseñaron sin solicitar datos generales de los entrevistados, tales como nombre, sexo y edad, ya que esta información no resulta relevante para los fines de la investigación, que se centra en obtener el sentido y significado que dan los actores educativos a la evaluación.

Las guías cuentan con un total de nueve preguntas que se dividen en los temas de evaluación y estrategias de evaluación. Las guías que se implementaron son las siguientes.

Guía de la entrevista a docentes:

Tema: Evaluación

1. ¿Qué significado tiene la evaluación para usted?
2. ¿Qué sentido e intención tiene para usted evaluar a los alumnos dentro del proceso enseñanza aprendizaje?

Tema: Estrategias de evaluación

1. ¿Qué estrategias de evaluación aplica normalmente al final del semestre? Y ¿Con base a qué determina su elección?
2. ¿Ha implementado la evaluación por proyectos?
3. ¿Qué obstáculos y facilidades encuentra en la aplicación de la evaluación por proyectos?
4. Para usted ¿Qué es el examen y que es un proyecto?
5. Tomando en cuenta la evaluación mediante examen y la evaluación por proyectos, ¿Cuál considera que permite desarrollar y poner en práctica los conocimientos y habilidades de los alumnos? Y ¿Por qué?
6. Si te dieran a elegir entre implementar la de evaluación por proyectos o por examen ¿Cuál elegiría y por qué?
7. Si fuera alumno, ¿Cuál de estas dos estrategias de evaluación le gustaría que aplicara su profesor? Y ¿Por qué?

Guía de entrevista alumnos:

Tema: Evaluación

1. ¿Para ti qué es la evaluación?
2. De acuerdo a tu experiencia ¿Cuál es el fin de la evaluación que te aplican en cada materia?
3. ¿Consideras que esta evaluación refleja los aprendizajes que has adquirido? y ¿Por qué?

Tema: Estrategias de evaluación

4. ¿Cuál es la manera más común en que te evalúan los profesores al final del semestre?
5. ¿Te han evaluado mediante la realización de algún proyecto? (evaluación por proyectos)
6. Para ti ¿Qué es un examen y que es un proyecto?
7. Tomando en cuenta la evaluación mediante examen y la evaluación por proyectos, ¿Cuál consideras que te permite desarrollar y poner en práctica tus conocimientos y habilidades? Y ¿Por qué?
8. Si te dieran a elegir entre estas dos formas de evaluación (por proyectos y por examen) ¿cuál elegirías y por qué?
9. Si fueras profesor, ¿Cuál de estas dos estrategias de evaluación aplicarías a tus alumnos? Y ¿Por qué?

3.4 Descripción del campo

La investigación se llevó a cabo en el municipio de Texcoco de Mora ubicado en la región oriente del Estado de México, perteneciente a la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Texcoco es un lugar dedicado al sector terciario de la economía, siendo la actividad comercial, de servicios y pequeña industria maquiladora las principales fuentes económicas, por ello se ha convertido en un lugar con demanda importante para el desarrollo urbano y se caracteriza, entre otras cosas, como un importante centro de servicios educativos y de investigación (Moreno, 2007).

Se encuentran instaladas instituciones como el Centro Internacional de Mejoramiento del Maíz y Trigo (CIMMYT), el Colegio de Posgraduados (CP) centrado en la investigación agrícola y una sede del Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias (INIFAP), la Universidad Autónoma Chapingo (UACH), Universidad Autónoma de México (UAEM) plantel Texcoco, la Universidad del Valle de México (UVM), Escuela Normal de Texcoco, Universidad Privada del Estado de México (UPEM), Universidad Politécnica de Texcoco (UPTEX), entre otras (Moreno, 2007).

En cuanto al nivel medio superior (bachillerato) existe una gran oferta educativa, algunas de ellas son el Colegio Euro Texcoco, la Preparatoria Agrícola perteneciente a la UACH, la Escuela Preparatoria de Texcoco derivada de la UAEM, Colegio Marie Curie, Bachillerato Tecnológico de Texcoco, Preparatoria Oficial No.79, Preparatoria Oficial No.100, así como la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco. Siendo esta última la institución donde se llevó a cabo la investigación.

La Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT) con C.C.T. 15EBH0345H se encuentra ubicada en el Km. 1.5 de la carretera Texcoco-Tepexpan.

La institución no cuenta con un plantel propio, ya que en sus inicios era una extensión de la Escuela Normal de Texcoco, y no una preparatoria oficial, (caso similar a los CCH'S y EPN, ambos extensión de la UNAM y pertenecientes a ella); por lo que se instauró en las mismas instalaciones, posteriormente se oficializó y se separó de ella académicamente, sin embargo,

no se ha logrado obtener un espacio para la construcción de un nuevo plantel, por lo que continúa compartiendo instalaciones con la Escuela Normal de Texcoco.

Actualmente y según el “Plan de Mejora Continua del ciclo escolar 2015-2016” de la (EPOANT), la institución cuenta con 52 docentes y un total de 551 alumnos, los cuales se dividen en los turnos matutino y vespertino, tomando como criterio de selección el puntaje obtenido en el examen del Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior, realizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS).

Así, los alumnos que obtuvieron de 86 a 119 aciertos se ubican en el turno matutino, mientras que los que obtuvieron de 44 a 85 aciertos se ubican en el turno vespertino.

De esta manera el turno matutino se encuentra conformado por un total de 293 alumnos que se distribuyen en los 6 grupos de la siguiente manera: 1ºI 50, 1ºII 52, 2ºI 50, 2ºII 50, 3ºI 45, 3ºII 46.

Y el turno vespertino se conforma por un total de 252 alumnos, los cuales se encuentran distribuidos en los seis grupos de la siguiente manera: 1ºI 38, 1ºII 35, 2ºI 46, 2ºII 42, 3ºI 45, 3ºII 46.

Como es posible ver, en el turno matutino se tiene un mayor número de alumnos en los primeros grados del bachillerato y estos se reducen en los siguientes grados, mientras que en turno vespertino ocurre a la inversa.

Los alumnos de esta escuela provienen de Tulantongo, Jolalpa, Papalotla, Chiconcuac, Acolman, Tepexpan, Chimalhuacan, San Vicente, Ranchería, Texcoco, Tequexquinahuac, Tepetlaoxtoc, Atenco, entre otros sitios; estos poblados son de tipo semi-urbano, dedicados en su mayoría al comercio o como empleados, su ingreso aproximado mensual es de \$5000, por lo que prevalece un nivel socio económico medio-bajo.

En cuanto a lo académico, la institución se encuentra bajo las siguientes normas formativas:

- Plan de Estudios del Bachillerato General
- Programa Sectorial de Educación 2007-2012

- Acuerdos Secretariales del Sistema Nacional de Bachillerato
- Programa Sectorial de Educación 2012 – 2018
- Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017

De estas normativas surge el sistema de tutorías como apoyo a los alumnos para mejorar o regular su aprovechamiento en las áreas de cálculo integral y diferencial, seguridad e higiene, probabilidad y estadística, inglés y pensamiento algebraico.

Así como la impartición de talleres que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos y que se enfocan tanto en actividades físicas como cognitivas, estos talleres son:

- Inglés
- Ensayo y oratoria
- Geometría analítica
- Informática
- Ajedrez
- Banda de guerra
- Danza folklórica
- Deportes
- Elaboración de mapas mentales
- Elaboración de mapas conceptuales
- Métodos y técnicas de estudio

Todos los alumnos de la institución pueden ingresar a estos espacios, así alumnos del turno matutino y vespertino tienen puntos de encuentro y convivencia dentro del ámbito académico y no se encuentran totalmente aislados entre sí.

Como parte de las actividades complementarias, se llevan a cabo, en *halloween*, concursos de elaboración de calabazas y disfraces (de alumnos y maestros); en día de muertos elaboración y concurso de ofrendas; evento navideño: concurso de baile y villancicos, entre otros.

3.5 Selección de la muestra

Se seleccionó el turno vespertino ya que solo en él se realiza la evaluación por proyectos.

Para seleccionar el grado, en un principio se planteó la idea de elegir a algún grupo de segundo, ya que los alumnos de esta etapa se encuentran en un nivel más bajo de estrés, en comparación con los de primer año que pasan por un cambio en su vida académica y apenas se están acoplando a pertenecer al bachillerato; y con los de tercer grado que se encuentran estresados y preocupados por terminar satisfactoriamente el bachillerato y aplicar exámenes para ingresar a la universidad.

Sin embargo, esto no fue posible ya que solamente en tercer grado se implementaría la evaluación por proyectos, la cual es el punto medular de la investigación.

El tercer grado se encuentra dividido en dos grupos, 3°I y 3°II, tomando en cuenta lo expuesto en el párrafo anterior sobre el estrés y preocupación, se decidió tomar solamente al 3°II para desarrollar la presente investigación, ya que, en la primera ronda de exámenes para ingresar a la educación superior, fue el grupo que obtuvo más ingresos a la universidad (4 de 46 alumnos) en comparación con el grupo 3°I (2 de 45 alumnos); y esta pequeña diferencia tuvo un impacto sustancial en el ánimo general de cada grupo, por lo que se decidió no someter a más estrés al grupo 1 al implementar la investigación con ellos.

Una vez elegido el grupo con el que se trabajó, se procedió a seleccionar las materias que serían objeto de observación para los fines de la investigación.

Con la información proporcionada por la orientadora de este grado y de ambos grupos, obtenida de las planeaciones entregadas a ella por los profesores, se seleccionó en primer lugar, la materia de Innovación y Desarrollo Tecnológico debido a que el profesor a cargo implementaría la evaluación por proyectos.

La segunda materia elegida fue Psicología, ya que, a pesar de ser de campos diferentes, comparten algunas competencias a desarrollar en los alumnos.

Competencias del Programa de Estudios	
Psicología	Innovación Y Desarrollo Tecnológico
Sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general	Fundamentar opiniones propias sobre los impactos de la ciencia y la tecnología en su vida cotidiana
Tener iniciativa e interés propia para aprender	Tener iniciativa e interés propia para aprender
Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos	Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos
Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.	Utiliza las tecnologías de información y comunicación para procesar e interpretar información.

Competencias equivalentes en los programas de estudios Fuente: Elaboración propia, 2016

Lo que concuerda con uno de los principios de la RIEMS y del modelo por competencias que esta establece, la “interdisciplinariedad”, donde deben movilizarse los conocimientos y habilidades adquiridos de una materia a otra, de un campo disciplinar a otro. Así como estos deben trabajar en conjunto para que esto pueda lograrse.

Para lograr el propósito, es necesario utilizar herramientas que permitan sustraer datos e información de la práctica evaluativa que realizan los profesores en el bachillerato para llevar a cabo el proceso de investigación.

3.6 Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo en 3ºII del turno vespertino de la Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco (EPOANT) bajo los criterios establecidos en la selección de la muestra.

- ***Introducción al campo***

Se estableció contacto con las autoridades de la institución el 26 de enero de 2016 para exponer el proyecto de investigación y solicitar autorización de realizar el estudio en esta escuela.

Fue la subdirectora quien brindó la atención, después de leer el proyecto realizó una serie de cuestionamientos referentes a la investigación, tales como, el por qué se eligió el tema, que autores se utilizaron como referencia, el enfoque metodológico y método que se pensaba aplicar, cuanto tiempo abarcaría el estudio y que actividades se pensaba realizar.

Preguntó que materias quería observar, a qué maestros, qué grados y grupos; se expresó la intención de observar algún grupo de 2° quienes se encontraban menos estresados, a diferencia de los de primer grado que apenas se adaptan al cambio y los de tercer grado que tienen la presión de aplicar para entrar a la universidad, y que, en cuanto a las materias, tendría que ser una donde se llevara a cabo la evaluación por proyectos y una donde se aplicara la evaluación por examen.

Ante esto, informó que la evaluación por proyectos se aplica en la materia de Innovación y Desarrollo Tecnológico en tercer grado, así que sería esa una de las materias observadas. Al solicitar observar la materia de Psicología como segunda materia a observar, preguntó por qué si no tenía nada de qué ver con innovación, se le explicó que debido al modelo por competencias todas las materias deben relacionarse y desarrollar las mismas competencias, por lo que sí tienen relación. Para finalizar la entrevista, otorgó la autorización de realizar el estudio.

- ***Establecimiento de contactos y mediadores***

Al finalizar la entrevista y obtener la autorización, se recurrió a la orientadora para solicitar su apoyo en la realización de estudio, convirtiéndose en informante clave.

Ella proporcionó información sobre los profesores que estaban a cargo de las materias seleccionadas y las estrategias de evaluación que utilizaban con mayor frecuencia.

Cuál de los dos grupos de tercero había tenido un mayor número de ingreso a la universidad, para elegir el que tuviera menos presión.

Lo que fue de utilidad para seleccionar el grupo muestra, siendo el 3° II quienes habían tenido 4 ingresos a nivel superior, mientras que el 3° I había tenido 3.

Se estableció el contacto con los profesores encargados de impartir esas materias para pedirles su apoyo y permitieran ingresar a sus clases y observarlas, preguntaron en qué consistía el proyecto lo que se les explicó a grandes rasgos para evitar que modificaran su conducta al impartir o planear sus clases; ambos maestros aceptaron y dieron su autorización.

Después de esto y con la nueva información se reestructuró la selección de la muestra que había planteado en el proyecto, adecuándola según las nuevas circunstancias.

- ***Aplicación de la observación como instrumento de la investigación en la materia de Innovación y Desarrollo Tecnológico***

Se comenzó el trabajo de campo con la materia de Innovación y Desarrollo Tecnológico al estar ubicada en el horario escolar antes que la materia de Psicología; siendo impartida los lunes de 2:00 pm a 2:50 pm y miércoles de 1:10 pm a 2:50

Al iniciar las observaciones el profesor explicó la situación a los alumnos, ellos se sintieron más cómodos sabiendo que la observación no iba a ser sobre lo que ellos hacían.

La ubicación que se estableció fue una banca sobrante al fondo del salón, lo que permitió que los alumnos actuaran con naturalidad, sin embargo, al hacer esto y grabar desde ahí, entre risas, pláticas, sonidos de los camiones que pasaban en la avenida, murmullos, entre otras cosas, se perdió mucha información en los audios pues en su mayoría se escuchaba ruido ambiental, y la voz del profesor era casi imperceptible.

Al principio el profesor hacía varias referencias hacia la investigación que se estaba haciendo, incluso en una ocasión les explicó a los chicos como era la evaluación en el modelo por competencias “para enriquecer la investigación”, sin embargo, con el tiempo se acostumbró a la presencia de alguien ajeno en su aula y continuó su clase normal.

Con los alumnos sucedió lo mismo, al inicio se mantenían callados la mayor parte de la clase, pero con el tiempo también se acostumbraron, platicaban y reían entre sí, e incluso en ocasiones jugaban baraja durante la clase sin importar nada.

El profesor de esta materia siempre al final de la clase preguntaba -cómo veía a los chavos- y los avances que tenían en su proyecto; en una ocasión cuando les revisó su proyecto por

equipos, me pidió que yo también lo revisara y les hiciera algunas observaciones y/o sugerencias, lo cual me tomó por sorpresa y no sabía qué hacer, ya que por un lado no podía despreciar la atención que estaba teniendo el profesor al hacerme parte de la experiencia educativa, pero, por otra parte yo no quería ya que la técnica de investigación era realizar una observación no participante, por lo que decidí aceptar y tratar de mantenerme al margen lo más que se pudiera, es decir, cuando los chicos pasaban conmigo les preguntaba que observaciones les había hecho el maestro y que trataran de seguirlas.

El profesor, unos días después, me dijo que por problemas de salud tenía que faltar a dar la clase y que si podría darla yo, acepté y le pedí al profesor que me indicara el tema, a lo cual respondió que yo decidiera, pedí a uno de los chicos que me dijera que temas habían visto y cuál de ellos continuaba, el chico no sabía así que le pidió a una de sus compañeras que me dijera y ella me mostró el programa que tenía en su cuaderno. Preparé la clase con el tema la solución creativa de problemas, para la siguiente semana le mostré mi planeación al profesor y la aprobó.

La experiencia de dar clases en bachillerato es sin duda una de las mejores que he tenido, ya que pone a prueba la capacidad de versatilidad, de planeación, de ejecución y respuesta ante los obstáculos e imprevistos de un pedagogo.

La clase estaba planeada para explicar el tema con apoyo de diapositivas, un video y finalizar con actividades, sin embargo, el proyector no reconocía la computadora y no fue posible utilizarlo, por lo que di la clase utilizando solo el pizarrón y reproduciendo solo el audio del video, al principio los alumnos estaban totalmente callados y en su lugar, así que como quería que participaran comencé a preguntarles que sabían del tema, y conforme íbamos avanzando les pedía que ejemplificaran situaciones como los obstáculos de resolver un problema con su propio proyecto, cuando me di cuenta ya estaban participando sin necesidad de hacer preguntas directas.

Para finalizar se realizaron las actividades por equipos donde tenían que darle diferentes soluciones al mismo problema, y cada equipo participó compartiendo como llegaron a la solución. Al acabar el tiempo llegó el profesor de la siguiente materia y yo salí del salón.

En ese momento se acercó la orientadora a decirme que si podría dar la clase al otro grupo ya que les correspondía la misma materia y el profesor aun no llegaba, inmediatamente dije que sí ya que con este grupo al no ser parte del estudio no tenía conflicto para decidir.

La orientadora informó al grupo que yo daría la clase en lugar del profesor, los alumnos inmediatamente tomaron su lugar y algunos se acercaron a pedirme permiso para ir al baño. En este caso si funcionó el proyector por lo que pude llevar la clase conforme a lo planeado, sin embargo, pese a que los recursos didácticos funcionaron bien en esta ocasión los alumnos estaban sumamente callados y sin prestar atención a lo que yo decía, se dedicaron por completo a copiar la información de las diapositivas, por lo que opté por cubrir la proyección mientras explicaba y trataba de hacer que participaran y descubrir la proyección una vez explicado el punto, sin embargo los alumnos no lograban comprender los conceptos, lo cual fue notorio porque no lograron establecer ejemplos con sus propios proyectos.

Al invertir más tiempo tratando de que logaran relacionar el tema con su proyecto ya no fue posible realizar las actividades ya que se había terminado el tiempo.

Las clases continuaron de manera habitual hasta la exposición de los proyectos finales, donde el profesor al explicar la manera en que evaluaría los proyectos informó que yo también evaluaría los proyectos con los mismos criterios que los alumnos, los alumnos lo tomaron muy normal y no comentaron nada, sin embargo fue algo que a mí sí me tomó por sorpresa porque yo quería mantenerme al margen de las evaluaciones, pero enseguida explicó que al evaluar los mismos criterios que los alumnos mi participación solo era significativa.

- ***Aplicación de la observación como instrumento de la investigación en la materia de Psicología***

En la materia de psicología las clases eran los días martes de 2:50 pm a 4:30 pm y los miércoles de 4:50 pm a 6:30 pm, así que comencé la observación el mismo día que en la materia anterior.

En la primera clase observada el profesor entró al salón e inmediatamente comenzó a dar la clase, los alumnos poco a poco fueron ocupando su lugar y el profesor prosigue con la clase.

Al inicio de las observaciones el profesor parecía no tomar en cuenta mi presencia e impartía sus clases de manera normal, sin embargo, con el paso del tiempo cada vez hacía más comentarios con referencia a mí, mencionaba que debía tener cuidado con lo que decía porque ahí estaba la experta en la materia, o que yo era su evaluadora, pero esto solo sucedió conforme avanzó en tiempo.

En cuanto a los alumnos, solo me prestaban atención cuando el maestro hacía este tipo de comentarios, de lo contrario no lo hacían.

En esta materia había dos tipos de clases, podrían clasificarse en teóricas y prácticas, las primeras la clase cae completamente sobre el profesor, utiliza un método tradicional donde transmite la información a los chicos, trata de captar su atención y les hace preguntas directas a algunos alumnos sobre el tema. Los alumnos permanecían en orden, en sus lugares, sin hablar y con participaciones limitadas. En las segundas el profesor dejaba actividades ya sea individual o en equipo a los alumnos, estas eran totalmente opuestas a las primeras, había un desorden total, los alumnos se dedicaban a platicar, reír, algunos a jugar baraja, en fin, eran muy pocos los que realizaban la actividad designada, en estas situaciones el profesor se acercaba a cada equipo o alumno para ver si tenían dudas, se centraba en la explicación individual mientras que el grupo “trabajaba” en su actividad, en estas ocasiones solo se escuchaba la voz del maestro cuando levantaba la voz para pedirles que guardaran silencio.

Podría esperarse que las grabaciones hubieran sido buenas, pero la voz del profesor casi no se escuchaba en persona y en ellas se perdía casi por completo.

Los contrastes entre cada materia fueron muy notorios, lo cual es comprensible ya que cada maestro tiene una formación diferente, utilizan diferentes estrategias y tienen diferentes perspectivas, pero lo que me causó gran impacto es la transformación que tenía el grupo en general de una materia a otra, era como si se tratara de un grupo totalmente diferente, mientras que en innovación a pesar de que aparentemente no ponían atención, participaban y comentaban o expresaban sus dudas, por el contrario en psicología, se veía a un grupo totalmente ordenado, cada uno en su lugar, viendo al frente, murmurando para comunicarse entre ellos, viendo al profesor, pero sin participar a pesar de llevar información impresa y

subrayada, como ausentes, los únicos que parecía estaban en verdaderamente presentes en la clase eran los chicos de la fila de enfrente.

Para la recopilación de información en ambas materias se realizó un diario de campo sobre lo que ocurría en cada clase, la actitud de los alumnos, del profesor, los temas y contenido de las materias; además de grabar en audio las clases que me fueron posibles.

- ***Aplicación de las entrevistas como instrumento de la investigación***

Para realizar las entrevistas no estandarizadas utilicé la guía de preguntas generales sobre el tema; las entrevistas se llevaron a cabo en la biblioteca de la escuela al ser el lugar más propicio, además de las preguntas guía se realizaron otras que surgieron en el momento de acuerdo a la información brindada por los participantes, estas entrevistas se documentaron mediante audios.

Implementar las entrevistas es otra parte de la experiencia de trabajo de campo; en esta situación la principal dificultad que me encontré es a falta de experiencia, ya que, si bien se trató de una entrevista no estandarizada al momento de realizar las preguntas había ocasiones en las que no me percataba que los participantes no respondían claramente lo que yo preguntaba o quería saber, lo cual noté hasta el momento de la transcripción. Por otra parte, no logré formular las preguntas que me hicieran llegar a la información que necesitaba o establecer las preguntas que denotaran las falacias que expresaban.

La experiencia vivida en el trabajo de campo hizo evidentes elementos que no se habían tomado en cuenta, tales como las estrategias de enseñanza y actitud docente, pero la aplicación de los instrumentos de investigación permitió recabar los datos de los elementos objeto de la investigación (evaluación, evaluación por proyectos y por examen) así como de los elementos emergentes.

3.7 Análisis de datos

El análisis de datos se define como un proceso de pensamiento que implica el examen sistemático de algo para determinar sus partes, las relaciones entre las partes, y sus relaciones con el todo, según Spradley citado por (Quecedo & Castaño, 2002).

El análisis de datos conlleva una sistematización y codificación de los mismos, lo que permite realizar una mayor comprensión de la realidad analizada en el trabajo de campo.

El proceso analítico es una secuencia larga en la que se alternan la lectura y la escritura, la re-lectura y la re-escritura (Rockwell, 1987); con esto, las concepciones que se tuvieron al inicio acerca del objeto de estudio resultaron transformadas, ya que el análisis etnográfico conduce a la construcción de nuevas relaciones entre los datos.

Los datos primarios que se obtuvieron a través de la observación y entrevistas se sometieron a un análisis sistemático para transformarlos en información precisa.

- ***Sistematización de datos***

Con el fin de estructurar los datos recabados en la observación y entrevistas realizadas en el trabajo de campo, se prosiguió a la sistematización de datos, la cual descansa sobre la determinación de categorías y unidades de análisis (Rockwell, 1987), las unidades de análisis se refieren al grupo que se va a analizar y permite observar sistemáticamente la variación; así, en este caso tenemos siete unidades de análisis, cinco entrevistas y dos observaciones de clase.

La sistematización se refiere a la organización coherente de los datos obtenidos mediante las herramientas de investigación, de manera que se facilite la ubicación de la información.

Es aquí donde se realizan las transcripciones de los datos, lo que permite al investigador releer la nueva información y familiarizarse con ella, encontrar puntos de enlace y posibles claves de análisis que no se habían notado antes.

Para sistematizar los datos obtenidos durante la observación que se llevó a cabo durante el segundo parcial del sexto semestre y recabados en el diario de campo, se vació la información en el cuadro de observación, transcribiendo de manera literal la información escrita y las grabaciones recuperadas, así como los registros de memoria. (ver Anexos 2-3)

En cuanto a las entrevistas tanto de alumnos como de profesores se sistematizó la información creando archivos de trabajo, donde se transcribieron de manera literal los audios

de las entrevistas realizadas y se le asignó un código a cada entrevistado, se enumeraron los renglones de cada entrevista y se marcó información sobresaliente. (ver Anexos 4-8)

A continuación, se establece la nomenclatura que se utilizará para ubicar a qué entrevista u observación de clase se refieren los datos presentados.

Nomenclatura utilizada	Archivo de referencia
(P1LE: número de línea de la entrevista) ej. (P1LE:20-22)	Entrevista profesor de innovación y desarrollo tecnológico Anexo 5
(P2JJ: número de línea de la entrevista) ej. (P2JJ:10-15)	Entrevista profesor de psicología Anexo 4
(A1JG: número de línea de la entrevista) ej. (A1JG:30-34)	Entrevista al primer alumno Anexo 6
(A2FA: número de línea de la entrevista) ej. (A2FA:3-5)	Entrevista al segundo alumno Anexo 7
(A3AG: número de línea de la entrevista) ej. (A3AG:24-27)	Entrevista al tercer alumno Anexo 8
(OIDT: número de clase observada) ej. (OIDT:O3)	Observación de la clase Innovación y Desarrollo Tecnológico Anexo 3
(OP: número de clase observada) ej. (OP:O16)	Observación de la clase Psicología Anexo 2

Cuadro de la nomenclatura referida en la investigación. Fuente: Elaboración propia, 2016

- **Codificación**

Para continuar con el análisis de datos procedemos a la codificación de las entrevistas y registros de observación; la codificación es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concretan las ideas (Fernández, 2006).

En este proceso se obtuvieron las categorías sociales y analíticas, las primeras se refieren a aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los habitantes locales, y las segundas, se refieren a la concepción teórica implícita o explícita desde cierta perspectiva teórica que expliquen mejor la dinámica observada (Rockwell, 1987).

Una vez elaborados los archivos de trabajo de las entrevistas se prosiguió a leer y re-leer para obtener la información más relevante y crear las categorías correspondientes, (véase Anexo 9). A continuación, se muestra un fragmento de la categorización de las entrevistas.

ENTREVISTA (A3AG)				
Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
1-3	pues una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron en el sem... bueno, en el parcial para ver cuánto aprendiste	una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron para ver cuánto aprendiste	Noción de evaluación	
5-6	para saber qué es lo que tanto aprendes y para tomar técnicas de que, como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar	como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar	Función de la evaluación	
8-9	pues, algunos, algunos les vale y no te ayudan en nada, pero pues otros si, si cambian sus estrategias de evaluación para ayudarte	algunos les vale y no te ayudan en nada otros si, si cambian sus estrategias de evaluación para ayudarte	Actitud docente	

Fragmento de la categorización de las entrevistas Fuente: Elaboración propia, 2016

Los registros de observación de las clases también pasaron por un proceso lectura y re-lectura, se establecieron dos criterios de selección de información, lo recurrente y lo discrepante, las primeras se refieren a las situaciones que se presentaron continuamente, y las segundas aquellas que se presentaron esporádicamente, (véase Anexos 10-11).

A continuación, se muestra la categorización de un registro de observación de clase.

Categorización del registro de observación de clase		
Acontecimiento: Clase de Psicología		Escenario: Salón y grupo de 3ºII
Fecha: Miércoles 06 de Abril de 2016	Número de observación: 1	Tiempo de observación: de 4:50 pm – 6:30 pm
Recurrente	Discrepante	Categorías
<p>El profesor comienza de manera puntal la clase, sin esperar a que estén adentro todos los alumnos</p> <p>Mientras da la explicación hace preguntas al grupo en general y resalta que deben utilizar la información que buscaron de tarea</p> <p>la mayoría de los alumnos está en silencio y en orden, pero no parecen poner atención</p> <p>la mayor parte del grupo tiene información impresa y no la utilizan para participar.</p> <p>Dos alumnos se han quedado dormidos y otros platican entre sí.</p>	<p>Debido a que no participan el profesor da por hecho que no llevan información y como estrategia alternativa, mandó a una alumna a la biblioteca por libros de psicología pero como estaba cerrada el sacó su libro y se lo dio a una alumna para que leyera el primer párrafo y lo pasara a su compañera para que continuara el siguiente párrafo y así sucesivamente, en cada pausa de la lectura el profesor trata de explicar de qué trata cada párrafo y pide a los alumnos que comenten algo sobre las situaciones que explica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clase • Actitud de los alumnos • Estrategias de enseñanza • Actitud docente

Fragmento de la categorización del registro de observación de clase Fuente: Elaboración propia, 2016

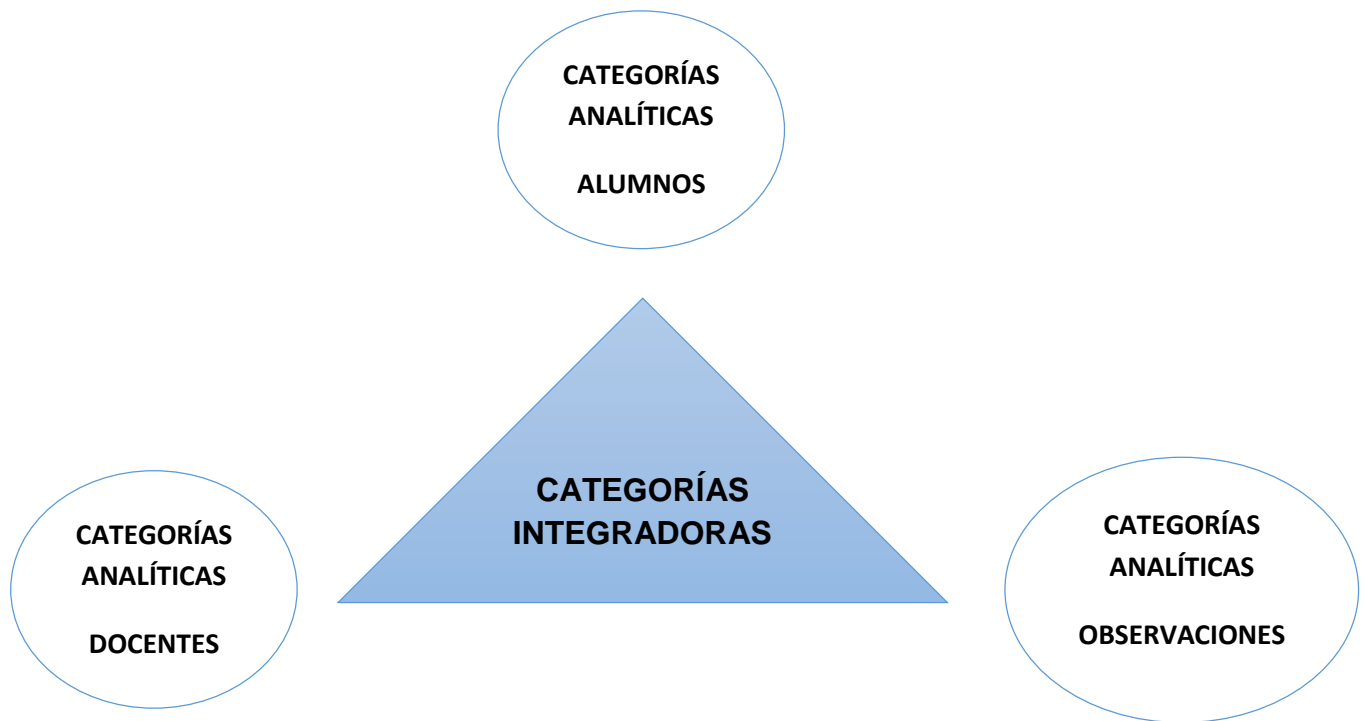
- ***Triangulación de datos***

La triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos de la investigación mediante los diferentes métodos de recogida de datos. (Benavides & Restrepo, 2005).

Las categorías analíticas se establecieron según el método por el que se obtuvo la información y los participantes del estudio, así, se establecieron categorías analíticas obtenidas de las entrevistas a alumnos, de maestros y de las observaciones realizadas.

Una vez establecidas las categorías se prosiguió a realizar la triangulación de datos para obtener las categorías integradoras, es decir, aquellas que conjuntan tanto las categorías de observación como las categorías de las entrevistas

En análisis permitió evidenciar la congruencias y divergencias de las categorías obtenidas, estableciendo relaciones entre ellas.



Esquema de triangulación de datos Fuente: Elaboración propia 2016

TRIANGULACIÓN DE DATOS			
Categorías Analíticas			Categorías Integradoras
Observación	Docentes	Alumnos	
Percepción implícita del sistema político Percepción implícita del sistema educativo	Teoría implícita de evaluación Noción de evaluación Percepción implícita del sistema educativo	Teoría implícita de evaluación Noción de evaluación	Teoría implícita de la evaluación
Finalidad de la evaluación Correlación implícita enseñanza evaluación	Función de la evaluación Correlación implícita enseñanza evaluación	Sentido de la evaluación Función de la evaluación Finalidad de la evaluación	Finalidad de la evaluación
Comunicación docente-alumno Interés en los alumnos Noción de competencia Actitud docente	Interés compromiso y vocación Experiencia docente Comunicación docente Noción de competencia	Actitud docente Reacción de los alumnos	Responsabilidad docente
Planeación de clase Estrategias alternativas Aprendizaje significativo	Aprendizaje significativo Niveles de aprendizaje Impacto en los alumnos	Actitud de los alumnos Impacto en los alumnos Interés de los alumnos	Estrategias de enseñanza
Evaluación según el contexto Establecimiento de estrategias de evaluación Contexto aúlico	Condiciones de la evaluación Establecimiento de estrategias de evaluación	Percepción de las estrategias de evaluación Condiciones de la evaluación	Estrategias de evaluación
Noción de examen Percepción de la evaluación por examen Actitud de los alumnos ante el examen Impacto de la evaluación por examen	Noción de examen Función de la evaluación por examen Sentido del examen	Noción de examen Finalidad de la evaluación por examen Percepción de la evaluación por examen	Evaluación por examen
Función de la evaluación por proyectos Noción de proyecto Percepción de la evaluación por proyectos	Noción de proyecto Función de la evaluación por proyectos	Percepción de la evaluación por proyectos Noción de proyecto	Evaluación por proyectos
Obstáculos de la evaluación por proyectos Impacto de la evaluación por proyectos en los alumnos Función de la evaluación por proyectos	Obstáculos de la evaluación por proyectos Impacto en los alumnos Facilidades de la evaluación por proyectos	Obstáculos de la evaluación por proyectos Percepción de la evaluación por proyectos Actitud de los alumnos ante el proyecto	Alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos
Impacto de la evaluación por examen en los alumnos Actitud de los alumnos ante el examen	Aplicaciones del examen Sentido de la evaluación por examen	Percepción de la evaluación por examen Actitud de los alumnos ante el examen	Alcances y limitaciones de la evaluación por examen

Triangulación de categorías Fuente: Elaboración propia, 2016

CAPÍTULO 4.

**REALIDAD EDUCATIVA DEL
BACHILLERATO Y LAS
ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN**

CAPÍTULO 4. REALIDAD EDUCATIVA DEL BACHILLERATO Y LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

El análisis de datos concluyó con la reducción de los mismos a categorías integradoras, de las cuales se obtuvieron nueve, que a su vez se han agrupado en cuatro subtemas con la finalidad de dar sentido a la interpretación de los resultados obtenidos.

El primer subtema que se presenta es, El termino evaluación en la realidad educativa, en el se abordan y se trabajan dos categorías integradoras; Teoría implícita de la evaluación y Finalidad de la evaluación, se analiza aquí el sentido y significado implícito que los actores educativos atribuyen a la evaluación.

El segundo subtema, Estrategias de evaluación: Nociones y percepciones de los actores de la educación respecto a la evaluación por examen y la evaluación por proyectos; contiene tres categorías integradoras, las cuales se abordan en el siguiente orden: Estrategias de evaluación, Evaluación por examen, Evaluación por proyectos.

En este subtema se muestra la situación real de la implementación de ambas estrategias de evaluación, la percepción real que tienen tanto docentes como alumnos de estas estrategias, las condiciones bajo las que se llevan a cabo y como se establecen, asimismo, el significado explícito que les otorgan a estos elementos.

Como se estableció, el análisis de datos y todo el proceso que conlleva en múltiples ocasiones expone elementos e información que no se toma en cuenta al inicio de la investigación y hace evidente nuevos aspectos que influyen en el objeto de estudio, este es el caso de las categorías integradoras, Responsabilidad docente y Estrategias de enseñanza, que se abordan en el subtema tres, La práctica docente y su repercusión en la evaluación, engloba dos categorías integradoras, y que exponen situaciones y circunstancias que influyen no solo en el objeto de estudio y no se habían tomado en cuenta como elementos relevantes al estudio.

El ultimo subtema que conforma este capítulo, Alcances y limitaciones de las estrategias de evaluación, las últimas dos categorías integradoras, Alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos y Alcances y limitaciones de la evaluación por examen. Se muestra aquí la realidad de estas estrategias, la realidad de los alcances, limitaciones y contradicciones de lo

que se establece teóricamente en la RIEMS y el modelo por competencias con la práctica educativa real.

Los fragmentos de testimonios que se citan se transcribieron fielmente de los audios y registros de observación son para mostrar las evidencias de los puntos expuestos.

4.1 El término evaluación en la realidad educativa

Existen múltiples definiciones de evaluación en toda la teoría de la educación, y no solo se establecen definiciones, sino también funciones y finalidades, para este caso se retoma la definición que se establece en los documentos oficiales, tales como los acuerdos secretariales que constituyen la RIEMS, donde se considera a la evaluación, “como proceso integral y continuo que tiene propósitos de diagnóstico y de formulación de recomendaciones para reforzar fortalezas y atender debilidades” (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 11), mismo que es extendido a la evaluación de habilidades intelectuales y emocionales.

También se retoma, como se plantea en el marco teórico la evaluación, a Gutiérrez 2002 citado en (Morán, 2014) quien entiende a la evaluación como un proceso de análisis, reflexión e investigación de la práctica docente que permite a los profesores construir estrategias adecuadas para la enseñanza y, a los alumnos reflexionar sobre sus aprendizajes, el tiempo empleado, utilidad, acciones que desplegaron para aprender, recursos empleados. Pero es importante ver como la conciben los actores educativos y el significado que le dan.

4.1.1 Teoría implícita sobre evaluación

Según Rodrigo, Rodríguez y Merreno, citados en (Jiménez & Correa, 2002, pág. 5) las teorías implícitas son “como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera”, es decir, la manera en que vemos y conceptualizamos las cosas, lo que significan para nosotros como individuos.

Los mismos Rodrigo, Rodríguez y Merreno, citados en (COREY, 2013, pág. 32) establecen que “Las teorías implícitas se consideran, pues, representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales.” Explicando que las representaciones individuales no las

construye únicamente el sujeto, sino que tienen influencia de situaciones externas, tales como las relaciones interpersonales, los grupos y clase social de la que forme parte el sujeto, es decir, genera una interpretación de los conceptos desde su experiencia, y su experiencia se ve afectada por el contexto en que se desenvuelve, y la literatura que lee.

En cuanto al área educativa se definen las teorías implícitas del profesorado como “teorías pedagógicas personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa” Rodrigo, Rodríguez y Merreno en (Jiménez & Correa, 2002, pág. 5). Es decir que, la teoría implícita es aquella concepción interna que han construido los actores de la educación según las experiencias que han tenido, los contextos en que se han formado y las concepciones ideológicas con las que coinciden, y que dan las pautas que orientan la práctica docente.

En este sentido, en el análisis de datos encontramos la categoría de teorías implícitas sobre evaluación, pero como vemos las teorías implícitas se construyen por la interrelación de conceptos dentro del imaginario del sujeto, es decir, que, según las teorías implícitas de su contexto y medio, se crearán nuevas teorías de los diferentes términos y conceptos.

Por eso es importante ver la percepción implícita que tienen los maestros del sistema educativo, llámese a este, planes y programas, RIEMS y modelo por competencias.

En siguiente fragmente se hace evidente la concepción que tiene el profesor sobre los cambios que trajo consigo la RIEMS.

(...) en este sistema que nos encontramos, Sistema de Bachillerato General, que pertenece a la Secretaría de Educación Pública, el sistema está programado de alguna manera, que disminuyó la evaluación, hace trece años, hace trece años, había tres parciales, y se podía calificar, del 1, al 10, estaba súper interesante, yo tenía alrededor de... cuando empecé a dar clases en el 2003, cuando estaban los tres parciales, tenía alrededor de 20, 25 reprobados, yo trabajaba, geometría, álgebra... pero había muchos reprobados, entonces lo que hizo el gobierno para disminuir la reprobación, fue que a partir de ese año, compañero Ricardo, a partir de ese año formamos parte o miembros como país de la Organización por Cooperación para el Desarrollo Económico, eh, había que entregar, números, la OCDE... y ¿cuál era la ventaja de pertenecer a la OCDE? La ventaja de pertenecer... como su nombre lo dice es que, entre

todos se cooperan para apoyar a un país, sobre todo en vías de desarrollo, que ya no se llaman así... (ruido) debido a la globalización, entonces, dijeron, como podemos elevar las calificaciones, ah, pues el índice elevarlo, por número, ¡por promedio... ah! A dos parciales y todos los que saquen 0, 1, 2, 3, 4, y 5, tendrán 7, y fácil... (OIDT:O4 54-66)

En esta situación les explica a los alumnos el por qué se evalúa de esta manera actualmente, pero vemos también que concibe a la RIEMS como una condición para pertenecer a la OCDE, y que la finalidad de esta es que no haya tantos reprobados, pero que lo único que hace es reducir el margen de reprobación y no aumentar el nivel de aprovechamiento, el docente tiene una percepción de la RIEMS como algo utilitarista en función de alcanzar los objetivos nacionales.

Es importante señalar que a pesar de que han pasado 8 años desde que se implementó la RIEMS continúa cierto descontento con lo que esta implica.

Encontramos este mismo desacuerdo con el sistema educativo, específicamente con los programas establecidos en el siguiente fragmento de la entrevista al profesor de psicología.

(...) no, son similares, de hecho, yo sostengo que, si vemos el programa como tal, está muy bien diseñado, o sea, sí tiene su estructura, el problema es dónde se va a aplicar esta estructura, cuál es la infraestructura, cuáles son las condiciones, cuál es ese ambiente pedagógico con el que contamos para aplicar eso, por ejemplo, el programa marca muy bien la evaluación, pero para 30 alumnos, cuando tú tienes que manejar 50, 40 (P2JJ:57-61)

Aquí explica que su concepto de evaluación y el que está establecido en el programa son muy similares, y expresa que considera que el programa está bien diseñado, pero mal contextualizado, ya que está diseñado para condiciones educativas óptimas, y que las condiciones reales son diferentes a lo planteado, se refiere a la evaluación establecida en la RIEMS, (recordemos que la evaluación que se sugiere es la evaluación por proyectos) como algo que se marca muy bien, pero que está pensada para pocos alumnos, y que en realidad llegan a tener hasta 50 por grupo. Lo que contrasta con las condiciones óptimas de desarrollo educativo establecido en la RIEMS.

Estas declaraciones reafirman la existencia de “la sobrecarga” (Fullan & Hargreaves, 2000) a la que se enfrenta el docente, no solo por el excesivo número de alumnos a los que atienden, sino al reto de lograr mucho, o lo suficiente, con muy poco.

Ya tenemos algunas referencias de los puntos influyentes para la construcción de su concepto de evaluación, el cual expresan de la siguiente manera.

(...) proceso que nos va a ir dando pautas para corroborar los aprendizajes que los chicos tienen, a través de ese proceso de enseñanza aprendizaje, si no hay un proceso de evaluación, no habría un, un este... un reconocimiento de lo que haces o dejas de hacer (P2JJ:3-4)

(...) la evaluación no es de términos de proceso, es de inicio a final, entonces haces una evaluación continua (P2JJ:17-18)

Ahora, con esta noción de evaluación de los docentes, es posible entender que se refieren a la evaluación como un proceso que va a contribuir a confirmar que los alumnos hayan adquirido conocimientos en el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no lo ve como parte de este proceso, sino, como un proceso externo que va a acreditar al anterior.

Sin embargo, esta función de comprobación de aprendizajes queda en un segundo plano, ya que marca al proceso de evaluación como medio de reconcomiendo de su práctica docente, estableciendo que sin esta no habría reconcomiendo de sus acciones. Y esto hace evidente la falta de reconocimiento social que se le da a la labor docente.

Para los docentes, la evaluación es más un parámetro de comparación que permite ver que tanto han avanzado en los objetivos planteados, así se evidencia en el siguiente testimonio del profesor de innovación y desarrollo tecnológico:

(...) la evaluación para mí es un parámetro de comparación, donde te... un parámetro de, de eh, dentro de... donde te va a indicar, de comparación dije, te va a indicar, eh, inicialmente tú te trazas un propósito en la materia, trazas las competencias, entonces la evaluación te va a indicar que tanto llevas de esas competencias, pero no nada más eso, sino que tanto has, eh, has logrado, a través de tus estrategias, que, el alumno, a través del aprendizaje, haya ese comparativo... (P1LE:7-11)

El profesor no logró establecer explícitamente los elementos que la evaluación le permite comparar, sin embargo, bajo esta teoría implícita expresa que la evaluación le permite comparar entre la situación inicial y la final, para ver si se lograron los objetivos planteados en el inicio; ve a las estrategias de enseñanza como el proceso para alcanzar los objetivos y a la evaluación como medio de acreditación de ese proceso; concibe la evaluación como un sistema de medida que le permita cuantificar el grado de avance y cumplimiento del propósito planteado.

Aunque cada concepción tiene sus particularidades, comparten a grandes rasgos la idea de que la evaluación es un medio de comprobación, ya sea en términos del proceso, de aprendizajes o de práctica docente.

Sale a la luz la noción de competencia y el significado que tiene en su concepción, estableciéndolas como objetivos cuantificables a lograr. Mientras que se establece que “Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico.” (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 2).

Se hace evidente que tras 8 años del establecimiento del modelo por competencias la noción que tienen los docentes es ajena a lo la RIEMS define.

Como ya se estableció, la construcción de estas teorías implícitas se lleva a cabo mediante la experiencia del sujeto, y esto se hace evidente en el siguiente fragmento.

(...) como ingeniero agrónomo zootecnista, pues, a través de, de, de los años, a través de la experiencia, a través de la comunicación con los alumnos, sería, es, es mentira, yo creo, desde mi particular punto de vista, es mentira que alguien, un nuevo profesor te diga: ah yo evalúo muy bien, eso para mí, con todo respeto para, para ellos, respetando siempre, yo digo que no, que es mentira, siempre aprendes a evaluar, aprendes a enseñar, aprendes a tener la mejor estrategia a través de los años... (PILE:13-18)

Por una parte, expresa de manera explícita que ha ido construyendo su concepto de evaluar a través de los años y la experiencia, ya que no es docente de profesión, pero, también expresa de manera implícita que ser docente se aprende sobre la marcha y es un desarrollo paulatino, que no importa tanto la formación que tenga el docente y que no se puede llevar una buena

práctica docente desde el inicio, lo que nos habla también de su forma de aprender, que aprendió haciendo, construyó su concepto de evaluar, evaluando.

Esto es algo usual entre los docentes que no lo son de profesión, tal es el caso del profesor de psicología quien es licenciado en esta materia, pero que no tuvo una formación para ser profesor y quien expresa, la experiencia también ha sido parte de su constructo de evaluación.

(...) el que viene en el programa es muy parco muy escueto, yo creo que es a través de la experiencia y a través de esa observación de considerar más elementos para el proceso de evaluación... (P2JJ:11-12)

Se refiere al concepto de evaluación establecido en el plan de estudios cuando dice que es deficiente y expresa que ha ido formando su concepto a través de la experiencia, encontramos una contradicción ya que en líneas posteriores dice tener similitud con el concepto establecido.

Hablar de realidad educativa es hablar no solo de los docentes, sino también, de los alumnos, quienes han formado sus propias teorías implícitas sobre la evaluación, desde sus experiencias como estudiantes y sin tener preparación en el tema, es decir, la noción que ellos tienen es en base a lo que han vivido a lo largo de su trayecto escolar, desde nivel básico hasta bachillerato.

Así pues, conciben la evaluación como parte final del proceso educativo, y como un mecanismo de comprobación de aprendizajes, lo cual se hace visible en los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas a diferentes alumnos.

Pues una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron en el sem... bueno, en el parcial para ver cuánto aprendiste (A3AG:1-3)

No ve a la evaluación como un proceso, simplemente como la acumulación de los conocimientos que le enseñaron durante el semestre, ubicándola al final del curso; para ver cuántos de esos aprendió, implícitamente se está refiriendo al examen cuando dice que es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron, para ver cuánto aprendiste.

Ammm, no sé, desde pequeño, es la forma en la que los maestros pueden saber que tantos conocimientos puedes adquirir a lo largo del curso, ¿no? Ya, fin (A1JG:2-3)

Ubica a la evaluación al final del proceso de aprendizaje y para este alumno no ha cambiado a lo largo del tiempo, pese a ello solo logra concebirla como una forma, una práctica docente, que además va en función de los profesores para que sepan la capacidad del alumno de adquirir conocimientos, no de construirlos.

Esta y la noción anterior concuerda en que la evaluación cuantifica los conocimientos adquiridos.

Una forma en donde se con... se califican los conocimientos adquiridos del alumno. (A2FA:2)

Vemos aquí la noción que tiene otro alumno de la evaluación, de nuevo encontramos que se hace referencia a que es una forma; si bien en los testimonios anteriores si se tiene una idea de la evaluación como medida o medio de cuantificar los conocimientos que se adquieren aquí se ve a la evaluación como la asignación de una calificación.

La noción de evaluación que tienen los sujetos bajo estas teorías implícitas no podría estar completa sin conocer la finalidad y función que ellos le atribuyen.

4.1.2 Finalidad de la evaluación

Desde el punto de vista del enfoque con que abordamos la evaluación, la concebimos como una evaluación cualitativa que forma parte del proceso de enseñanza aprendizaje y que tiene como finalidad “obtener información a lo largo del proceso educativo, mediante no solo la aplicación de instrumentos de evaluación, sino también a partir de la reflexión de la práctica cotidiana del alumno y del maestro, tomando en cuenta la propias reflexiones y opiniones del estudiante...” (Morán, 2014, pág. 117) si bien hemos develado el qué de la evaluación, es decir, la finalidad, también es importante comprender el para qué, o sea, el sentido, para qué voy a utilizar la información obtenida mediante la evaluación, entonces hablamos de la función de la evaluación.

La cual, según nuestro enfoque, es para apoyar y realimentar los conocimientos, tanto de los docentes como de los alumnos, a los primeros les permitirá modificar y mejorar la practicas de enseñanza utilizadas, y a los segundos concientizarse del avance y dificultades de su propio aprendizaje.

Es decir, “brindar a todos los estudiantes un amplio programa de experiencias de enseñanza y aprendizaje para buscar el mejor aprovechamiento posible en todos y cada uno de los participantes” (Morán, 2014, pág. 80), no solo para ver que tanto han aprendido los alumnos, sino cual es la estrategia que potencia el aprendizaje en los alumnos, no solo establecer una calificación o medir el desempeño docente y ver qué resultados tengo en comparación al ciclo anterior, sino fomentar que los alumnos desarrollen sus capacidades.

A quienes considero los principales actores de la educación, ya que sin ellos no podría llevarse a cabo la educación así existieran los docentes más preparados; tienen una visión similar a lo que se plantea sobre la finalidad de la evaluación como se muestra en los siguientes fragmentos al preguntar para qué cree que evalúen los profesores.

Para saber qué es lo que tanto aprendes y para tomar técnicas de que, como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar (A3AG:5-6)

Algunos, algunos les vale y no te ayudan en nada, pero pues otros si, si cambian sus estrategias de evaluación para ayudarte (A3AG:8-9)

Está consciente de lo que debería de ser la función de la evaluación, sin embargo, al preguntarle por qué evalúan los profesores expresa lo siguiente.

Porque lo tienen que hacer, porque en la dirección se los piden (A3AG:11)

Se hace evidente que la actitud de los docentes y la tradición evaluadora que ejercen influye en los alumnos, modificando su idea del sentido que tiene la evaluación, pues, si bien están conscientes de la supuesta función de la evaluación, también lo están del sentido que se le otorga en la realidad, cumplir con un requisito, que de no ser requerido por las autoridades no se llevaría a cabo.

Los alumnos conciben la evaluación como un medio que tiene el profesor para asignar una calificación, no de obtenerla, ellos no la conciben como un medio para demostrar los aprendizajes que tienen, como se muestra en el testimonio siguiente.

(...) el darnos nuestra calificación al final del semestre, al final del bimestre, al final del parcial (A1JG:6)

(...) pues eso, yo creo que el saber que tantas habilidades tiene el alumno o los conocimientos que adquirió el alumno a lo largo del curso y en base a eso formar tu historial académico, bueno, calificaciones, me refiero (A1JG:238-239)

Para ellos no es útil la información que se obtiene mediante la evaluación, ya que ni siquiera tienen acceso a ella, lo único que obtienen es su calificación, no reciben notas ni observaciones sobre su desempeño.

Para ellos la evaluación solo es en función del profesor, para que ellos vean si los alumnos adquirieron los aprendizajes que ellos les transmitieron, y ver si su práctica educativa tiene los resultados deseados, así se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...)para entregar una evidencia del profesor y para saber que conocimientos adquirió el alumno, ya sea para, si tuviera un mal desempeño así pueden checar en qué estuvieron mal para repararlo a la siguiente generación o a la misma, pero en otra escala (A2FA:7-9)

Claramente consideran que la evaluación solo es útil para mejorar la práctica docente y no las estrategias de aprendizaje que ellos aplican, de hecho, para ellos no tienen ningún significado, no representa más que una herramienta de los profesores para los profesores.

Sin embargo, no solo los alumnos la consideran en función del profesor, también los propios profesores entrevistados consideran que su función es ver que tanto aprendieron los alumnos, y sobre todo que tanto se cumplieron los objetivos, incluso la evaluación es para ellos una herramienta que proyecta su desempeño como docentes, es un medio de reconocimiento al esfuerzo que hacen para que los alumnos aprendan, en ningún momento expresaron que la evaluación tuviera alguna finalidad formativa o que contribuyera a la retroalimentación de los alumnos, ni siquiera para cambiar o mejorar sus estrategias de enseñanza y/o evaluación. Esto se evidencia en los siguientes testimonios.

(...) si no hay un proceso de evaluación, no habría un, un este... un reconocimiento de lo que haces o dejas de hacer (P2JJ:3-4)

(...) la evaluación es parte de... a quién se las haces, pues obviamente a los alumnos conjuntamente contigo entonces entramos en un proceso de coevaluación para ver efectivamente hasta donde se han logrado esos aprendizajes esperados (P2JJ:7-9)

En este testimonio se maneja el termino coevaluación y aprendizajes esperados, característicos del modelo por competencias implementado en la RIEMS, pero en este caso se refiere a la coevaluación no entre alumnos, sino a que evalúa su capacidad docente según el logro de los aprendizajes hecho por sus alumnos.

(...) es un buen indicador, los mismos chavos te van a decir si te están entendiendo, si te están comprendiendo, si te están desarrollando lo que tú quieres en tú propósito (PILE:23-24)

En el testimonio anterior, se evidencia que, si bien para este profesor la evaluación no está en función de los docentes, para el reconocimiento de su práctica, sí lo está en función de que se desarrollen los objetivos que se propone como docente, es decir, toma en cuenta a los alumnos, pero con la misma finalidad de comprobar si se está logrando la intención del docente.

Vemos que la evaluación, para los docentes continúa siendo un medio de comprobación del nivel de logro de los objetivos planteados al inicio del curso, como se realizaba en la tecnología educativa, y no se habla del desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos, como se plantea en el actual modelo educativo por competencias, incluso se concibe a la competencia como el equivalente a un objetivo, ahora, se toma en cuenta el propósito del alumno de ingresar al nivel superior, se enseña y evalúa de tal manera que se propicie el ingreso del alumno a la universidad, de que pase el examen, pero no se enseña ni evalúa en función del aprendizaje significativo, ni el desarrollo de habilidades cognitivas, herramientas que en su conjunto potencian al estudiante para ingresar a la universidad, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) alcanzar la competencia, una competencia es general, ahora, el, el sentido, va también de acuerdo al propósito de chavo, el chavo de la Anexa a la Normal, por lo menos un buen porcentaje, hablemos de un 60%, y hasta eso ya estamos exagerando, pero vamos a dejarlo en 60; quiere ingresar al nivel superior, a través de su examen de admisión, entonces tu enseñanza debe de ir enfocado, tu evaluación debe de ir enfocado a eso, a que logre el su objetivo, de terminar la prepa (PILE:34-39)

Con la concepción que tienen de la finalidad de la evaluación se vislumbra una nueva teoría implícita, los profesores creen que el aprendizaje de los alumnos se da únicamente por lo que

ellos enseñan, y no por los procesos, interés, estrategias y técnicas de aprendizaje que los alumnos emplean. Creen que lo que reflejen los resultados de la evaluación son los resultados que ellos obtienen como maestros, es decir, si mi grupo obtiene un buen promedio soy un buen maestro.

Es interesante ver que para los docentes la única finalidad y función de la evaluación es ver si se han alcanzado los objetivos y en qué medida, así como ver qué resultados se obtienen gracias a su práctica docente, pero no la vean como un medio de mejora, que no haya una reflexión de su práctica docente, y que no brinden la información obtenida a los alumnos para que estén conscientes de su desempeño como tales; mientras que para los alumnos, aunque tampoco la vean en función de mejorar su desempeño como estudiantes, sí están conscientes de que debería de utilizarse para que los profesores modifiquen sus estrategias.

4.2 Estrategias de evaluación: nociones y percepciones de los actores de la educación respecto a la evaluación por examen y por proyectos

Una vez establecida la teoría implícita que tienen los actores de la educación sobre la evaluación, su concepción, su finalidad y función, vamos a ver como esta influye en la forma en que los profesores determinan las estrategias de evaluación que implementan.

Así como en la concepción que tienen de la evaluación por examen y la evaluación por proyectos, como la aplican y qué sentido le dan y como la viven los alumnos desde su posición de estudiantes.

4.2.1 Estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación son, como lo define Frida Díaz Barriga citada en (SEP, 2013) el conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno. Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de las técnicas, las cuales son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o las herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Para los profesores entrevistados existen condiciones específicas que tiene que tomar en cuenta para determinar la o las estrategias de evaluación que van a implementar con los chicos, y en el análisis de datos encontramos que las principales condiciones que toman en cuenta son el contexto y los contenidos del programa, centrándose más en los segundos; como parte del contexto consideran el objetivo que tiene el alumno y las situaciones en las que se encuentra. Lo que podemos ver en los siguientes testimonios, cuando se les pregunta de qué manera establecen la estrategia a utilizar.

Eh, el, cómo defino la estrategia de evaluación, defino a través de los contenidos programáticos, de los propósitos del contenido programático, del contexto del chavo, y finalmente, el propósito, el objetivo del muchacho, de esa manera (P1LE:99-102)

(...) en base a la temática, habrá temáticas que por su estructura no requieran, un proceso detallado, y habrá algunos que sí es más detallado, entonces, si no es tan detallado con una lista de cotejo, si es más detallado, incluso pues empleo la rúbrica para que ahí el alumno y tú vayan viendo que tanto se cumple con esos parámetros o esos lineamientos que requiere para obtener los resultados esperados. Tanto como un número, y como una este, situación cualitativa. (P2JJ:28-32)

En este sentido, no se elige la estrategia de evaluación pensando en el desarrollo de habilidades del alumno, o en buscar que éste aplique sus conocimientos y aprendizajes a la realidad, mucho menos para ver qué tan útil es para los alumnos aprender, ni proporcionarles información sobre su aprendizaje. La estrategia de evaluación no se establece en función del alumno, sino en la verificación de los conocimientos adquiridos según el propósito de cada materia. Como se evidencia en el siguiente testimonio.

(...) no es lo mismo, podemos hacer un, un comparativo en física que es lo... ¿que interesa? Interesa el concepto aplicado en un problema (P1LE:67-68)

En el caso de la materia innovación y desarrollo tecnológico, se presentó un caso que ameritó evaluar a una alumna de acuerdo a su situación, a su contexto, ya que sufrió un accidente automovilístico grave, y se incorporó a la escuela unos días antes de la aplicación del examen, el profesor y orientadora le dieron la bienvenida y esta última pidió a sus compañeros que la apoyaran en lo que necesitara, y aunque en las clases no hubo atención especial por parte del

maestro, si hubo una evaluación de acuerdo a su contexto, la chica no aplicó examen y se le evaluó solamente tomando en cuenta su desempeño del primer parcial.

La alumna de la columna y fila tres lee un libro en lugar de aplicar el examen (OIDT:O3)

En este caso, pese a que se le evaluó de diferente manera y se tomó en cuenta su situación, no se diseñó una estrategia especial en ningún sentido, ni de enseñanza, ni de evaluación, es decir, por un lado, se respeta su situación y no se le aplica evaluación, pero por otro lado no se atienden sus necesidades específicas y por ende se le desintegra del grupo.

En la materia de psicología también se presentó una situación que se podría considerar evaluación según el contexto de los alumnos; hubieron dos alumnos que no fueron a clases el día de la aplicación de examen, a la siguiente clase se acercaron al profesor para pedirle les hiciera el examen, pero el profesor optó por realizarles un examen oral, esto con el argumento de que seguramente los compañeros de los chicos ya les habían pasado las respuestas y si los dejaba hacer el trabajo escrito tendrían una ventaja sobre los demás alumnos, sin embargo, el examen oral que les aplicó no tenía una estructura diseñada, fueron preguntas que se le ocurrieron al instante, y no prestó un espacio especial, les realizaba el examen mientras él revisaba las firmas de los demás alumnos.

Esto implica que cuando les aplicó el examen o no se dio cuenta que no todos los alumnos lo hicieron, o lo notó y aun así no preparó con anterioridad una estrategia alternativa para evaluar a estos chicos, incluso no queda claro como los evaluó ya que no les dio una valoración por el examen oral realizado, tal como quedó asentado en el registro de observación de la tercera clase

Pero les informa que no les aplicará el mismo examen, les pide se sienten enfrente de él y les realiza un examen oral. Los alumnos le dicen que les aplique el mismo también que a sus compañeros el profesor dice que no porque sus compañeros ya les pasaron las respuestas Y que digan que es buena onda porque ya no debería de aplicarles el examen (OP:O3)

En ambos casos se puede observar una supuesta evaluación según el contexto de los alumnos, lo que implica que si los toman en cuenta, sin embargo también muestra que contrario a lo que presumen los maestros, no existe una planeación o un establecimiento de estrategias

alternativas de evaluación, dicen aplicar distintas estrategias lo que hacen solamente durante el proceso de enseñanza aprendizaje, pero cuando se trata de la evaluación al final del parcial no cambian de estrategia, simplemente modifican la aplicación de la estrategia original.

Vemos una marcada diferencia entre profesores cuando se les pregunta a los docentes que estrategia de evaluación aplican comúnmente en sus grupos.

El testimonio del profesor de psicología hace entender que evalúa cada actividad que realizan los alumnos al testimoniar lo siguiente.

No hay una que funcione más o funcione menos, habrá algunas actividades que basten con una lista de cotejo, habrá algunas que se requiera un cuestionario, e incluso la que... yo creo que la que más aplico, es la... el cuestionamiento directo, a ver, ¿qué hemos aprendido chicos? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué nos falta? ¿Qué nos sobra? Para hacer un proceso más integral de esa evaluación (P2JJ:22-26)

Habla de una evaluación durante el proceso, y menciona estrategias de evaluación marcadas o sugeridas en el planteamiento del modelo por competencias, sin embargo en su práctica docente no se lleva a cabo, lo que en realidad sucede, es que el profesor se limita a “firmar” cada actividad que realizan los alumnos, para posteriormente, al momento de la evaluación, “contar las firmas” y ver qué porcentaje de la calificación asignada a este rubro les corresponde, promediarlo con la calificación que obtuvieron en el examen y darles su calificación final, como se hace evidente en la observación de clase.

(...) a cada alumno le revisan las firmas y los promedios con los otros aspectos a evaluar y al final pide que cada alumno firme su calificación. (OP:O3)

*Profesor: 27, por 185... *P: 20, 30, 40...130, 150 (profesor contando las firmas que tiene una alumna) no sé si tengas o no tengas trabajo, faltaría eso, faltaría eso, sale por el momento llevas 4 puntos de la escala ya nada más falta eso... imagínate que saques, 5.8 y baja a 5, pero bueno, necesitamos ver... todas las materias reprobadas bajan. Frida... 2, 3, 4, 5, 6... 16, 17, 18... 29, 30, 31, pensé que tenías más (ruido de alumnos) *P- sí, es por punto 6, 18 por punto 6, (ruido de alumnos) 33 por punto 6... (OP:OL3)

En ningún momento llevó a cabo la evaluación mediante una lista de cotejo o una rúbrica como él lo dijo, esto implica que hay o trata de haber un encubrimiento de la verdadera práctica que se realiza, hay un intento por parte del profesor de aparentar que lleva a cabo una evaluación acorde al modelo establecido, pero la realidad es diferente. Aunque sí trata de realizar ese cuestionamiento directo al acercarse a los alumnos y preguntarles si tienen dudas sobre el tema, y trata de atenderlas de manera personalizada, sin embargo, son tan personalizadas que se centra en el alumno y/o equipo y deja de dar clase, descuidando al resto del grupo, esto también se hace evidente en el registro de observación.

(...) pasa a cada equipo a revisar que hacen y solucionar dudas (OP:O3)

Un alumno realiza una pregunta el maestro y él se acerca a explicarle y resolver sus dudas centrándose en ello y descuidando al resto del grupo (OP:O6)

(...) pasa a los lugares a ver cómo van a si tienen dudas. (OP:O8)

(...) conforme avanza el tiempo los alumnos se distraen y comienzan a platicar entre ellos, mientras el profesor continúa con la dinámica de ir con cada equipo y alumno que lo llame para aclarar dudas (OP:O9)

Lo que el profesor considera estrategia de evaluación como “cuestionamiento directo” más bien se refiere al preguntar si tienen dudas y darles solución desde una explicación personalizada. El hecho de brindar atención a los alumnos y aclarar las dudas que tengan no debería implicar en primer lugar desatender al resto del grupo, y, en segundo lugar, excluirlos de la explicación que realiza al aclarar las dudas, en consecuencia, no se lleva una práctica educativa integradora.

Ya que en la observación se evidenció la aplicación de examen se le preguntó directamente cuál era su experiencia con esta estrategia de evaluación, a lo cual respondió de manera evasiva, sin negar ni afirmar su aplicación, ni evidenciar explícitamente la importancia que le da y se refiere a él como una herramienta más.

El examen es otra, es otra herramienta, o sea no podemos dejar de lado, el examen es una herramienta que obviamente incluso eh, es una medida internacional, que nosotros tenemos, por ejemplo, el, el este... ENLACE que hoy se llama PLANEA es un, es un examen, que es necesario o PISA que

finalmente son exámenes, pero obvio en eso tendríamos que, hacerlo o estructurarlo de tal manera que te refleje los aprendizajes teóricos que el chico obtuvo (P2JJ:36-40)

Con su explicación expresa de manera implícita la importancia que tiene para él el examen, lo que representa dentro del sistema educativo y la finalidad que le confiere que es “reflejar los aprendizajes teóricos que obtuvo el chico”, muestra que, en su concepción, el chico no construye sus conocimientos, sino que los obtiene.

Por otra parte, el profesor de la materia de innovación hace una inmediata separación entre el examen y otras estrategias de evaluación, al preguntarle que estrategias es la que más utiliza, pero se refiere únicamente a la materia en cuestión, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

En innovación el examen no es importante, o sea el conocimiento en cuanto a que es tecnología, en cuanto a qué es ciencia, en cuanto a que es un proyecto, no es muy importante, o sea, no es muy importante expresarlo como tal en un examen, sino lo que tiene que ser, es expresarlo a través de un proyecto y que al final, a través de ese proyecto pueda decir: ah, entendí que es tecnología, entendí que es un proyecto, entendí que es ciencia, entendí como la ciencia puede influir en el trabajo, qué es técnica (P1LE:62-66)

Específicamente habla de la materia de innovación donde utiliza como principal estrategia de evaluación la elaboración de un proyecto, parece relegar al examen a un segundo término, se puede inferir que considera al examen como una prueba de conocimientos conceptuales ya establecidos, y, que el proyecto desarrolla la comprensión de los conceptos, con lo que hace una diferenciación en los niveles de aprendizaje.

Para el profesor existe una correlación entre la estrategia de evaluación por proyectos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje, cada parte del proyecto desarrolla cierto tipo de estrategias y conocimientos.

Ya te dije, proyectos eh, y bueno existen muchas otras estrategias, y podemos hablar que, dentro de los proyectos a través del marco teórico, enseñarles como se hace un mapa conceptual, como se hace un mapa mental, que son diferentes estrategias en una, una sesión bibliográfica es una estrategia, un

ensayo es una estrategia, pero todos estás involucrados en un solo fin que es un proyecto, ¿te das cuenta que el proyecto involucra todo eso? O sea, tú a través de un proyecto puedes decirle, mira, el que rescates una revisión bibliográfica, puede ser... es una sesión bibliográfica, el que rescates información es una sesión bibliográfica, el que parafrasees una información bibliográfica es un ensayo, el que organices a través de capítulos de manera jerárquica es un mapa conceptual, ¿no?, no como tal, pero eso... (P1LE:84-91)

Aunque dice no aplicar la evaluación por examen ya que no es importante en esta materia saber si los alumnos tienen el conocimiento, sino que entiendan esos conocimientos, al final acepta que sí aplica examen.

Eh, no, no, no, te decía que en innovación prácticamente no es examen, no, no, no, no (P1LE:95)

Eh, de acuer... no, no, eh sí, sí he aplicado examen, de hecho, también en innovación aplico examen nada más en el primer parcial, para nada más fortalecer el contenido de los conceptos básicos, nada más, eh, que vale un porcentaje muy mínimo, del 20%, en el primer parcial, el segundo parcial es el trabajo total (P1LE:97-99)

En el testimonio anterior se comprueba que ve al examen como un complemento y estrategia de refuerzo y comprobación de conocimientos conceptuales. Sin embargo, parece que se avergonzara de aplicar examen ya que tiene claro que no debería aplicarse y que se hace a pesar de ello. Es decir, está consciente de que en el modelo por competencias no debería utilizarse el examen para evaluar.

(...) en el 2008, Zahad, entra la onda de, desarrollar competencias, ya no examen, la Reforma integral de educación media superior, RIEMS por sus siglas, en donde el alumno no debe ser valorado por examen. (OIDT:OL4)

Por otra parte, aunque los profesores digan que no aplican examen de manera recurrente y que utilizan diferentes estrategias, los tres alumnos entrevistados coinciden en que la estrategia de evaluación más utilizada es el examen como se ve en los siguientes testimonios.

Pues por exámenes, por trabajos, exámenes, y ya, tareas (A3AG:15)

Exámenes, exámenes, trabajos escritos, examen, creo que es la más común de todas (A1JG:15)

Examen, este, un ensayo de una obra que hubo, y los que no vieron la obra tuvimos que ver la película de intensamente y entregarle un ensayo de eso, y pues trabajo en clase, bueno, los trabajos que hacíamos ahí, firmas que él daba en cada clase, y tareas (A1JG:189-191)

Te aplican un examen básico de conocimientos y, en este caso lo más importante vendría siendo el proyecto, ya que, con este es lo que más vale y en lo que más te entregan tiempo para, para darlo, así no puedes tener alguna justificación de que hubo error (A2FA:22-24)

Al ver que uno de los alumnos había mencionado la evaluación por proyectos desde el inicio, pregunté en cuantas materias había realizado proyecto.

Eh, el proyecto como tal solo se dio en una materia, innovación y desarrollo tecnológico (A2FA:49)

Esto hace evidente el efecto que tuvo esta estrategia en el alumno. Encontramos una incongruencia entre lo que los profesores dicen hacer y lo que los alumnos observan y viven, ellos no reconocen otro tipo de estrategias además del examen, la suma de las actividades realizadas en el transcurso del parcial y el proyecto, esto implica que tras 8 años de la implementación de la RIEMS los alumnos no han percibido algún cambio sustancial en cuanto a la evaluación.

El establecimiento de las estrategias de evaluación, es decir, el momento en que los profesores les comunican a los alumnos como van a ser evaluados, que aspectos van a tomar en cuenta y que porcentaje se les va a dar a estos aspectos representa una parte importante dentro del proceso de evaluación ya que, en teoría debería de ser de manera flexible tomando en consideración las opiniones de los alumnos y se debería de especificar qué aspectos o criterios se van a evaluar.

Sin embargo, en las materias observados encontramos que se establecen casi arbitrariamente, por un lado, en innovación, el profesor después de exponer su argumento del porqué se evaluará mediante un proyecto (les explica que es debido a la RIEMS) establece la estrategia de evaluación y su valor porcentual de la calificación.

(...) pero bueno, el objetivo entonces, de este plan, a partir de este momento el 80% de la calificación es, el proyecto, actividades 20% (OIDT:OL4)

Por otra parte, en la clase de psicología, se toma más en cuenta la opinión de los alumnos, pues se les pide que propongan tres opciones de porcentaje para cada elemento y que lo elijan a base de votación, sin embargo, es el profesor quien establece los elementos a evaluar, y limita a los alumnos diciendo que pueden hacer sus propuestas pero que el examen no debe de tener un valor inferior al 40%, esto reduce la participación de los alumnos y evidencia la importancia que tiene el examen para el profesor como se evidencia en el testimonio siguiente.

(...) tenemos estos tres elementos, van a ser de forma, obligatoria, sale?... nada más tres propuestas, na más recuerden que el examen si tiene que tener un valor no mínimo de 40% (OP:OL4)

Esto implica que la opinión de los alumnos se toma en cuenta más como requisito que como verdadero interés en cómo quieren ser evaluados, y que la figura del docente se establece como única figura de autoridad.

En el siguiente testimonio se hace evidente que no planea con anticipación sus estrategias evaluativas, sino que las idea momentos antes de establecerlas, sin tener claro qué tipo de actividad quería que realizaran los alumnos, parece ser que solo quiso introducir la realización de un proyecto a la evaluación solo por el hecho de que la investigación se centraba en esta estrategia.

*P- sí, ustedes se pondrán de acuerdo, y alguna persona grabará, otro hará la exposición, por eso les decía que esto era en equipo, porque si es de forma individual, no terminamos, nos gana el tiempo, yo, este, estaba pensando, porque lo venía trabajando, no lo tenía aterrizado hasta que lo comenté con ustedes... (OP:OL4)

Además de no planear con anticipación su estrategia, la visión que tiene de un trabajo en equipo es la repartición de tareas entre sus integrantes y no un trabajo colaborativo, “actividad que compete al docente, quien promoverá la creación de ambientes de aprendizaje y situaciones educativas apropiadas al enfoque en competencias, favoreciendo las actividades

e investigación y el trabajo colaborativo” (Federación, Acuerdo 442, 2008, pág. 46). Encontramos que pese a que el profesor opta por incluir un proyecto en su evaluación este no cuenta con la estructura de un proyecto de investigación y no se fomenta el trabajo colaborativo.

Según lo referido por la orientadora, y una de las razones por las que se eligió la materia para el estudio, el profesor no había implementado la evaluación por proyectos en la materia, mientras el profesor asegura lo contrario como se muestra en el siguiente testimonio.

Yo la combino, yo la combino porque dentro de esa escala estimativa, un porcentaje a un proyecto, un porcentaje a un examen y un porcentaje a un aprendizaje cotidiano, entonces así lo conjunto, el aprendizaje cotidiano en relación a lo que observamos clase con clase (P2JJ:48-50)

Además de que se evidencia su esfuerzo por aparentar tener una práctica evaluativa integral, también se hace evidente que para él la evaluación es más cuantitativa que cualitativa.

El establecimiento de la evaluación resulta ser ya no solo de manera impositiva, sino también, deliberada por los intereses del profesor sin que este tenga un plan, sin que tenga claro que se va a evaluar, lo que implica que no ve al proyecto como un medio de desarrollo de habilidades del alumno, sino como medio de reconocimiento a su labor docente y de que ésta encuadra en lo establecido, además de todo, el poco valor porcentual que le asigna a su realización es otra muestra de ello, como se hace evidente en el siguiente fragmento del registro literal de grabación.

*P- El proyecto yo había pensado en dos situaciones, precisamente, al final una presentación de cualquier tema o unidad que estemos viendo ¿qué van a hacer? Obviamente la explicación, a través de un video, a través de unas diapositivas, esa ya sería la presentación, en equipo. Es la propuesta que yo tengo, la otra es, precisamente hacer alguna una actividad, este, de, por ejemplo, de una obra o, o hacer, este, más, más claro un análisis...son las dos, dos alternativas, eh, una tercera, esa totalmente, no depende de mí ni de ustedes, pero sí la idea es que, si en la escuela hacen alguna actividad y puede empalmarse, adelante... (OP:OL4)

El decir, “una presentación de cualquier tema o unidad que estemos viendo” evidencia que no tiene noción ni en qué punto del programa se está; plantear tres opciones de “proyecto” donde ninguna de ellas implica la intervención del docente evidencia una total desconexión del profesor con los alumnos, con los contenidos y con su práctica en sí. No tener claro qué se quiere evaluar, que e información se quiere obtener de esta evaluación implica no saber qué hacer con ella una vez que se obtenga, una falta de propósito educativo implica una práctica vacía y carente de sentido.

Hacer un monologo donde se plantean y descartan opciones de evaluación, donde se llega a un “acuerdo” sin tomar en cuenta las opiniones de los estudiantes refleja un autoritarismo docente y una falta de compromiso con el alumno y su aprendizaje.

*P- y sino, desde ahorita lo decidimos, haya o no haya actividades en la escuela, ya cada quien sabrá lo que hace, o la empalmamos, ustedes, este, determinan, a mí en lo personal, se me hace bien el video, donde cada quien pudiera manifestar, de hecho, incluso eso sería un muy buen elemento en donde simple y sencillamente ustedes están exponiendo con todas las herramientas que fueran necesarias ¿no? Así no hay ningún problema ¿sale? Video de algún tema ¿de acuerdo? (OP:OL4)

Según su planteamiento les proporcionaría a los alumnos una rúbrica donde se establecieran los criterios a evaluar para que realizaran una coevaluación, pero al parecer esto lo planteó solo porque se le ocurrió en el momento ya que en la práctica y al momento en que los alumnos expusieron el video, fue el profesor el único en realizar la evaluación, y los alumnos no participaron en ella.

Ahora, eso ¿cómo va a ser?, pues obviamente va a ser a través de una exposición, la vamos a realizar aquí, tendré que darles a ustedes una hojita de evaluación, tipo evaluación, una hojita muy sencilla donde va a ir la presentación, desarrollo bien la temática, uso material adecuado, haya un rango del 0 al 5, y cada uno de ustedes le ponga y haga la sumatoria y al final tendremos la calificación que se merece ese trabajo, así lo veo bastante más... ¿no? Yo consigo la tele y todo ese rollo, ahí vamos viendo, se expresó bien, su video tuvo alguna introducción y ya le ponemos algún número, de tal manera que ahí haya una coevaluación. (OP:OL4)

Con lo anterior se remarca la importancia que tiene el reconocimiento para el profesor, así como el querer demostrar que lleva a cabo su práctica docente según lo marca el modelo por competencias, aunque no lo lleve a cabo en realidad.

Su actuar y su incorporación forzada de la estrategia de evaluación por proyectos a su práctica resultó contraproducente, no solo efectos del análisis de su práctica para la investigación, lamentablemente también en los alumnos, ya que no se obtuvo trascendencia alguna en su aprendizaje, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

¡Ah! Ahí no sé cómo sería un proyecto porque no sé nada de psicología
(A1JG:166)

Incluso no lo consideraron un proyecto, sino un trabajo más, incluso se ve una cierta desilusión por parte de los alumnos, tenían expectativas superiores en cuanto a la materia y a lo que se pudo hacer en ella, da la impresión de que imaginaban algo más dinámico, con clases mejores preparadas y contenido diferente al visto y que no logró captar su atención, como se hace evidente en los siguientes testimonios obtenidos de las entrevistas a los alumnos.

Sí, pero es que (P2JJ) no... no sé nunca hicimos un proyecto, nunca hicimos como un proyecto para psicología, pensé que a lo mejor nos llevaba al hospital psiquiátrico que hay en Tepexpan, dije, a la mejor y nos lleva, igual estaría padre, pero no. Con él sí fue más, muy teórico, muy teórico, ensayos y examen, nunca hizo proyectos (A1JG:168-171)

Al entregar un video de un tema que viste en clase no creo que sea un proyecto, pero bueno, que bueno que lo tomó así porque nos valió mucho (A1JG:183-184)

Lo que se hace evidente es que una práctica docente irresponsable y sin compromiso por y con el alumno, tiene consecuencias en la formación de los estudiantes, querer tener reconocimiento de la práctica docente lleva a un desconocimiento del alumno como sujeto en formación y susceptible a las decisiones que el profesor toma.

Se hace muy evidente en el siguiente testimonio que no solo no tuvo impacto favorable en el alumno, sino que fue una estrategia ideada en el momento y que no tenía ni estructura ni

planificación y que el profesor tampoco logró explicar en qué consistió “el proyecto” que realizaron los alumnos, cuando se le preguntó al realizar la entrevista.

(...) bueno, en eso vimos, eh... la... las teorías, contemporáneas, eh, lo que es la investigación, lo que es la situación, se cerró al final, con que cada uno de ellos, una situación real, eh, que ellos determinarán, cómo lo explicaba alguna teoría contemporánea, entonces los chicos ya vieron que eso teórico, cómo lo pongo en práctica en lo cotidiano, como, como X teoría, la que ellos hayan elegido, lo ven reflejado en eso, cómo se aplica lo teórico a lo práctico, entonces ahí van, van armando su proyecto y lo van revisando (A1JG:132-136)

Es algo grave que el profesor no pueda explicar en qué consistió la evaluación que le realizó a los alumnos, porque implica que desconocía los criterios a tomar en cuenta para realizar la evaluación, no saber qué y cómo evaluar, el hecho de que ni siquiera mencionara las “teorías contemporáneas” a las que se refiere habla de un total deslindamiento e involucración en la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, se pierde completamente el interés en el alumno y en fomentar su desarrollo escolar.

Con todo lo anterior vemos una práctica educativa con tendencias tradicionalistas donde, si bien se emplean estrategias acordes, en cierto sentido, a lo establecido en la RIEMS y el algunos casos se toma en cuenta la “opinión de los alumnos”, los profesores establecen qué y cómo se va a evaluar, lo que no afectaría del todo a los estudiantes, si las estrategias se planearan a conciencia y a detalle, en función de los alumnos, si el objetivo fuera desarrollar las habilidades del alumno, y no, como es el caso de la materia de psicología, ver que tan “buena” es la práctica docente, se cae en una idea tecnocrática, donde el alumno aprende solamente lo que el profesor enseña y los resultados obtenidos de la evaluación reflejan el éxito de la práctica docente, entonces, con esta práctica se ocasiona lo que ya vimos, que la evaluación para el alumno sea irrelevante, inútil y sin sentido sustancial, ya que, el único sentido que le encuentran es obtener una calificación, adaptándose a los requerimientos del docente, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) unos le dan el 40% otros le dan el 50%, otros hasta el 60%, dependiendo de cada maestro pues es como toma su evaluación (A3AG:19-20)

(...) pues te evalúan con todo lo que ellos te enseñaron, pero pues hay cosas que aprendes y cosas que no (A3AG:23-24)

En el primer testimonio anterior el alumno entrevistado se refiere al porcentaje que le confieren al examen dentro de la evaluación, por eso veremos a continuación la evaluación por examen.

4.2.2 Evaluación por examen

Para fines de esta investigación se reconoce al examen como “el instrumento a partir del cual se reconoce administrativamente un conocimiento pero que no indica realmente cual es el saber del sujeto” (Díaz B. Á., El examen: textos para su historia y debate, 1993, pág. 12). El examen es y será visto como una herramienta de evaluación cuantitativa introducida en el siglo XX con el fin de verificar el alcance de objetivos.

La evaluación por examen o la evaluación por normas como la concibe Morán Oviedo, es aquella que desfavorece el trabajo colaborativo, propicia el individualismo y crea un ambiente competitivo en los estudiantes, donde lo importante es sobresalir del resto del grupo más que aprender y sin importar la manera en que se logren, (Morán, La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula, 2014) dice que este tipo de evaluación funciona a base de comparar el aprovechamiento de los participantes en el grupo, y que olvida verificar los logros y las deficiencias de cada uno de ellos para buscar alternativas que remedien las deficiencias y potencien sus logros.

En este sentido, según la información obtenida durante las entrevistas, la concepción que tienen los actores educativos no es tan diferente de la planteada en la investigación.

Es considerado como un instrumento de evaluación que permite la verificación y medición de conocimientos, específicamente de conocimientos teóricos, como se hace evidente en los siguientes testimonios, en la concepción de los docentes, el número de aciertos obtenidos por el alumno en el examen equivale a la cantidad de conocimientos teóricos que tiene, como se hace evidente en las siguientes citas.

(...) mmm, un examen es un instrumento de evaluación, un instrumento únicamente que te da, la iniciativa de... eh, de... te la da la indicación nada más de contenidos, de conocimientos teóricos (P1LE:179-180)

(...) el examen es simplemente una medición de conocimientos (P1LE:185)

(...) el examen indudablemente tiene que ser los conocimientos teóricos (P2JJ:51-52)

Encontramos una contradicción entre dos testimonios del profesor de psicología, por un lado, piensa que es una herramienta demasiado usada y tradicional, y cree que tiene un impacto negativo en los alumnos, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) del examen, se vuelve tedioso, se vuelve, en determinado momento, una herramienta, como dijeran ustedes los chavos, ya chole, o sea ya muy, muy gastada, valga la expresión, entonces este, eso es lo que yo creo (P2JJ:128-130)

Por otro lado, pide no verlo como un proceso técnico sino como uno sustancial del desarrollo de las habilidades cognitivas, sin especificar estas habilidades, ahora, así es como lo ve el profesor, como se muestra en el siguiente testimonio.

(...) entendamos el examen como un proceso cognitivo de habilidades, no un examen como un proceso de dar respuestas (P2JJ:224-225)

Pero también dice estar consciente de que los alumnos no lo ven así, sino como algo memorístico. Encontramos un contraste entre lo que es para el profesor y lo que sabe que es para los alumnos, él sabe que su visión y la de ellos es diferente y que no concuerda, lo vemos en la siguiente cita.

(...) creo que no, creo que es un proceso de apréndete, de memoriza y ya la hice, entonces, creo que no. (P2JJ:228)

Los profesores nos hablan de que es un instrumento de medición de conocimientos teóricos o un indicador de adquisición de contenidos, para los alumnos, aunque no lo refieren tal como una herramienta si lo conciben como algo estructurado de tal manera que mida su aprendizaje en cuanto a los contenidos que se vieron durante el ciclo escolar, pero lo ven como un mecanismo con fallas susceptible a engaños, y mostrar en lugar del aprendizaje de los contenidos su memorización, como se muestra en los siguientes testimonios.

(...) pues yo eso lo tomaría como un examen, como una serie de preguntas para contestar lo que sabes, o lo que recuerdas (A3AG:62-63)

(...) un examen es un, una prueba de conocimientos, en la cual se mide por aciertos o niveles de aprendizaje, pero eh, esto es totalmente escrito y, y pues en un examen demuestras lo que aprendiste en el año, pero no, no precisamente, si estudias unas horas antes, puedes repasar y engañar al examen, (A2FA:56-58)

(...) o sea, el examen se supone que es de todo lo que vimos a lo largo del semestre, que es en base a la retícula que te dan iniciando el semestre (A1JG:20-21)

Se hace evidente que ven al examen como el paso último del proceso enseñanza-aprendizaje, donde tienen que demostrar cuanto aprendieron de los contenidos del programa, pero están conscientes que el hecho de que se haya implementado con ese cometido, no lo hace de manera fiel a la realidad ya que “puedes repasar y engañar al examen” o “contestar lo que sabes o lo que recuerdas”, y esto implica que al hacer esto, ellos están conscientes de que los resultados que arroja el examen no son del todo confiables y no reflejan los verdaderos conocimientos que tienen y han adquirido y desarrollado a lo largo del curso, lo que significa que no solo pueden “engañar” al examen, sino también a los docentes que confían en los resultados obtenidos mediante el examen.

El qué es para ellos un examen se relaciona de manera inherente la función que le confieren, que podría de inicio compararse con la función que le dan a la evaluación como tal, pero esta va en función de la estrategia que se aplique ya que su metodología, estructura y diseño va de acuerdo al objetivo que se tenga, a lo que se quiera evaluar.

De acuerdo a las evidencias siguientes, encontramos que para los maestros el examen tiene dos funciones básicas: fortalecer y medir los conocimientos teóricos que adquiere el alumno. Es decir, el examen es una herramienta que tiene como principal función medir la información que logra adquirir el alumno en el transcurso del ciclo escolar, información obtenida del contenido de los programas de estudio, transmitida del profesor al alumno, como si éste no fuera capaz de acceder a esa información sin el docente como intermediario.

(...) fortalecer el contenido de los conceptos básicos, nada más (P1LE:98)

(...) el examen es para que nos dé esos conocimientos teóricos (P2JJ:63)

(...) pero también está en mente que necesito entrar al nivel que sigue, y en el nivel que sigue me van a pedir conocimientos teóricos reflejados en un examen (P2JJ:208-209)

Una tercera función que puede atribuírsele es preparar a los alumnos para la aplicación de su examen de admisión a la Universidad. Ninguno habla sobre reforzar aprendizajes, brindar información a los alumnos con base en los resultados, que les permita reflexionar sobre su práctica como estudiantes.

Pero para los alumnos no representa una preparación para su examen de admisión, para ellos el examen es solo para demostrar lo que aprendieron durante las clases, para un alumno es bueno hacer examen porque demuestra lo que aprendió sin necesidad de estudiar o entregar trabajos y/o tareas, esto ya que por lo general se le da un mayor porcentaje de calificación al examen, y dice que a lo mejor si refleja lo que llegaste a aprender, lo que significa que a pesar de sus buenos resultados no está convencido de que en verdad refleje sus conocimientos, como vemos en el siguiente testimonio.

(...) pues... yo, por ejemplo, a veces no me gustaba estudiar para los exámenes, yo con lo que sé, y pues eso es lo que me ayudaba, porque no entregaba trabajos, pero los exámenes eran los que me salvaban, yo creo que pues si refleja a lo mejor lo que llegaste a aprender (A1JG:32-34)

La duda que se expresa en la cita anterior se comprende mejor cuando el mismo dice que depende de la materia y de los contenidos de esta es como se prepara para el examen, lo que implica que ven al examen también en función del contenido; así, mientras que para algunas materias se siente confiado con sus conocimientos para aplicar el examen para otras se veía en la necesidad de memorizar contenidos para responder el examen, como lo expresa en su testimonio.

(...) en historia si era de memorizar, memorizar, memorizar, memorizar, memorizar, y... pues era más memorizar que aprenderlo (A1JG:36-37)

La principal función del examen tanto para maestros como alumnos es comprobar que tanto de los contenidos aprendieron, pero además ellos logran identificar aproximadamente qué contenidos se pondrán a prueba en los exámenes, ya que según la fecha de su aplicación

corresponden a un parcial o al examen final, cabe resaltar que en este sentido se refiere a la materia de psicología, lo que implica que la evaluación no se lleva tal como lo dijo el profesor, con distintas estrategias de evaluación, sino que emplea el examen tanto para los parciales como para la evaluación final, esto se hace evidente con el testimonio siguiente.

(...) valía poco el examen así que por lo tanto estudiabas conforme lo fueras necesitando, este examen pues si ya venía el conocimiento de todo el año, porque te hacen exámenes por parcial y pues, esos viene nada más los temas que abordaste, cuatro o cinco temas, pero el ultimo del año, pue si ya, venía todo lo del tema de psicología, y en ese sí tenías que repasar bastante, pero, pero pues, igual se pasaba porque el profesor de psicología nos daba nuestra forma de evaluación que la escogíramos (A2FA:96-100)

Pero los alumnos no solo es demostrar lo que se sabe o se hizo, sino también lo que no, es decir, sus aciertos y sus fallas en cuanto a su proceso educativo, así, el examen puede mostrar el mucho o poco interés de los alumnos, la atención que prestan a las materias y la memoria que tienen para “aprender los conceptos”, entonces, también para los alumnos el examen se trata de conocimiento teóricos, como se hace evidente en el siguiente fragmento del testimonio de un alumno entrevistado.

(...) en el demuestras los conocimientos que aprendiste, y la falta de memoria, o de interés del alumno, no hace que se aprenda todos los conceptos y, si te ponen un examen y no estudiaste, o no sabes, o no pusiste atención a lo largo del curso, pues vas a salir con bajo promedio (A2FA:104-106)

La evaluación por examen es un tanto estresante para los alumnos ya que representa “la prueba” de sus conocimientos y la mayoría de los profesores la utiliza como principal recurso para asignarles la calificación a los alumnos, este estrés provocado se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) porque no me gusta hacer exámenes, porque me bloqueo y no recuerdo nada de lo que estudié, aunque haya estudiado no me acuerdo (A3AG:128-129)

4.2.3 Evaluación por proyectos

En este sentido de la evaluación por proyectos podemos encontrarla dentro de lo que Frida Díaz Barriga maneja como evaluación auténtica, misma que se refiere a “mostrar un desempeño significativo en el mundo real, en situaciones y escenarios que permitan capturar la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social” (Díaz B. F., 2005, pág. 2) como vemos no solo se centra en reflejar el contenido aprendido por el alumno, sino, el conocimiento aplicado y el desarrollo integral del sujeto.

Respecto a la evaluación por proyectos específicamente o aprendizaje basado en proyectos como es más, la misma autora nos dice que “constituyen una suerte de binomio enseñanza-evaluación auténtica centrada en el desempeño, donde ambos procesos son indisolubles, pues, a la par que se enseña, se evalúa formativamente y la evaluación en sí misma es una oportunidad de aprender mediante la realimentación y la práctica correctiva.” (Díaz B. F., 2005, pág. 4) una de las principales características es que fomenta el trabajo colaborativo así como el acercamiento del alumno y sus conocimientos a la vida real, para que este se sienta preparado para enfrentarse al mundo.

Para los maestros el proyecto es otra herramienta o estrategia de evaluación, cuya estructura formal se enfoca no solo a los conocimientos teóricos sino también el desarrollo de habilidades prácticas mediante la resolución de un problema, el cual va a depender de la materia donde se implemente y qué habilidades y/o competencias se quieran desarrollar, lo que se ve reflejado en el siguiente testimonio.

(...) podemos hacer un, un comparativo, en física que es lo... ¿que interesa? Interesa el concepto aplicado en un problema, me puedes decir como pedagoga, me puedes decir, pero es lo mismo, a ver, sí es lo mismo, si es la estrategia, o sea finalmente un proyecto es la resolución de un problema, pero, con mayor formalidad (P1LE:67-70)

El proyecto se ve como una alternativa a lo acostumbrado que conjunta el desarrollo de conocimiento teóricos aplicados a la práctica, pero también es un medio que proporciona resultados en cuanto al producto de aprendizaje de los alumnos, lo que inferimos del siguiente testimonio.

(...) el proyecto, que nos va a dar otro panorama para tener las bases teóricas, pero también prácticas y obtener un producto, un resultado (P2JJ:49-51)

Más que ver la realización de proyectos como un medio para la evaluación integral, se ve como un complemento a la evaluación por examen, ya que pareciera que, para el profesor, el desarrollo de proyectos no implica conocimientos teóricos, solo prácticos, es decir, que el examen es para desarrollar los conocimientos teóricos y el proyecto para llevarlos a la práctica como se muestra en la siguiente evidencia.

(...) el examen es para que nos dé esos conocimientos teóricos, el proyecto es para poner en práctica esos conocimientos teóricos, o sea el examen, eh, nos queda un poco coartados en no mostrar las habilidades del alumno en cuanto a la práctica, pero si no se tienen conocimientos teóricos difícilmente se va a llevar a cabo un proyecto adecuado (P2JJ:63-66)

El examen no desarrolla los conocimientos, únicamente los “comprueba”, los alumnos no aprenden la teoría mediante el examen como implícitamente refiere el profesor, ni el proyecto es únicamente para poner en práctica los conocimientos teóricos del alumno, por el contrario, en esta estrategia sí se desarrolla tanto la práctica como la teoría, y se puede aprender durante el proceso de su realización como lo manifiesta el alumno entrevistado en el siguiente testimonio.

(...) pues yo creo que el conocimiento lo tomo en las clases, no en el examen ni en... bueno en el proyecto sí, conoces nuevas cosas y así, pero, pues no en el examen no (A3AG:122-123)

En esta situación el profesor de psicología está consciente del alcance que se le adjudica a la evaluación por proyectos, y hasta cierto punto la considera favorable para el desarrollo de los alumnos, al crear una conexión entre sus aprendizajes teóricos y la práctica en la vida real, sin embargo, no logra concebir no aplicar examen, ya que, al parecer para él, además de lo establecido anteriormente en cuanto al examen, surge ahora otra función que le confiere al examen, que es, no solo la comprobación, sino también, el desarrollo de los conocimientos teóricos, haciendo una correlación inherente entre el examen y los proyectos, esto lo vemos en la siguiente cita.

(...) con los proyectos, es más innovador, además rompes con esquemas, porque los llevas a lo práctico, les muestras más una realidad, les muestras más su aplicación, aunque mantengo que hay que hacer una combinación, porque si no, corremos el riesgo de ser empíricos, entonces sí ya aprendí cómo hacerlo, oye, pero ¿en qué consiste? Quien sabe, está funcionando ¿no profe? Y si tienes los teóricos, los conjuntas y podrán tener una mejor evaluación (P2JJ:79-83)

Por otra parte, para el profesor de innovación la evaluación por proyectos también es un instrumento de medición, pero de un conjunto de conocimiento teóricos y habilidades prácticas, lo que va en función del propósito de la materia de y de lo que se quiera desarrollar en ella, lo que implica que para él la evaluación por proyectos no es aplicable en todas las materias, también implica que el proyecto además del desarrollar habilidades debe de propiciar que los alumnos entreguen un producto desarrollado por ellos, lo que vemos en el siguiente testimonio.

(...) y un proyecto te da la, la este... que también puede ser un instrumento para medir conocimientos teóricos, y un instrumento que te mide habilidades, en el caso de innovación, en el caso de física, quizás el examen te de las habilidades del proceso matemático, pero el propósito de física es eso, el propósito de innovación es crear habilidades en relación al hacer del estudiante, que haga, que ha aprendido, como lo transforma en un producto, ese es el proyecto y el examen es simplemente una medición de conocimientos. (P1LE:180-185)

Para los alumnos un proyecto es un trabajo propio que requiere esfuerzo y dedicación, es algo que ellos crean y desarrollan de principio a fin, lo conciben como algo estructurado que se divide en la entrega de dos productos, una investigación escrita y un prototipo producto de esa investigación. Como se evidencia en los siguientes testimonios.

Un proyecto es, pues un trabajo que se lleva a cabo pues, pues, tú mismo este lo creas y lo... a tu criterio, bueno, obviamente hay reglas (A3AG:63-64)

Un proyecto es entregar tu prototipo de lo que estas, por ejemplo, en este caso innovando, y aparte tu trabajo escrito donde explicas todo el porqué de tu prototipo, eso para mí sería un proyecto. (A1JG:181-183)

Para uno de los alumnos entrevistados, la evaluación por proyecto tuvo impacto significativo, ya que desde que se le preguntó cuál era la estrategia más común con que lo evaluaban identificó al examen y al proyecto, aclarando después que el proyecto como tal solo lo habían aplicado en una materia, en el siguiente testimonio vemos que por este mismo impacto causado ve al proyecto como la evaluación decisiva al ser aplicada solo en el último semestre del bachillerato, esto por el tiempo que le dan a su preparación y desarrollo, porque implica dedicar tiempo y esfuerzo para su realización, al hablar de la construcción de un glosario para las personas que no tienen ese conocimiento, lo que implica un desarrollo de habilidades sociales y de comunicación. Para él está claro que su proyecto debe ser único y se habla entonces del desarrollo de la creatividad. Todo esto se hace evidente en el siguiente testimonio.

Eh, cuando ya vas a salir y te van a evaluar por un proyecto, te dan seis meses, todo el semestre, te avisan desde un principio que vas a tener que entregar algún proyecto para el final del año, para acreditar, y pues ya te van explicando conforme a la semana y ya te dejan algo así de tres meses para empezar a hacer la construcción, porque desde antes ya llevaste lo que es el marco teórico, y toda la teoría que puede llevar, palabras de, que necesitas saber para, para entenderlo, a cualquier persona que no tiene conocimiento debes de ponerle ese glosario, o ese diccionario, no sé cuál sería en este caso, y pues ya, conforme a eso vas realizando tu proyecto a través de eso, te dan mucho tiempo para que pruebes a margen de error si funciona correctamente ya que tiene que ser innovador, y no tiene que haber otro o dos en el mismo lugar. (A2FA:40-47)

Con lo anterior vemos que cuando uno de los profesores entrevistados se refería a la evaluación por proyectos como una herramienta que rompe esquemas tenía razón, para los alumnos no es común que ellos desarrollen por completo un proyecto, un producto, además, no lo consideran externo al proceso educativo, sino como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, no lo ven como medio para comprobar sus conocimientos, sino como medio de aprendizaje, habla de la “experimentar” conocimientos y habilidades, se entiende una potencialización de las capacidades del estudiante como sujeto, al hacerlos pensar sobre su propio aprendizaje, el acercamiento a la realidad los hace comprender para qué sirven las “cosas” vistas en la escuela, toda la información y conocimientos para qué le pueden ser

útiles, lo que se hace evidente en el siguiente testimonio, donde se le preguntó en qué estrategia de evaluación .

(...) pues yo creo que el proyecto, porque pues, habilidades, pues en, en el examen pues ¿qué habilidades? Copiar o algo así, ¿no? (risas) y pues ya en el proyecto pues, habilidades pues aprendes ¿no? Tal vez nunca habías hecho algo así o no conocías algunos instrumentos que utilizaste para poder crear tu proyecto, y ya pues, los vas conociendo y vas, pues más o menos vas pensando, eh, siento que experimentas de las dos cosas porque teniendo el prototipo piensas, no pues sirve para esto, y esto y el otro, y esto y así, entonces yo creo que ya experimentas de las dos ¿no? (A3AG:70-75)

Para el profesor de psicología en cierto punto defiende la función que se le adjudica a la elaboración de un proyecto, que propicie un aprendizaje significativo en el alumno, pero se hace evidente en el siguiente testimonio una contradicción en cuanto a su concepción del examen, ya que por un lado pareciera defender su aplicación y por otro reconocer los riesgos que supone evaluar únicamente por examen.

(...) si tú haces un, un proyecto me atrevo a decir que incluso queda más fijo, más significativo ese aprendizaje, que el examen, que el examen corremos el riesgo que sea memorístico (P2JJ:203-204)

Para el profesor de innovación la función de la evaluación por proyectos es formar estudiantes críticos y reflexivos, y con las habilidades necesarias para enfrentar el mundo real, pero solo si se lleva a cabo bajo ciertas condiciones, como vimos anteriormente, hace una división entre materias básicas y complementarias, o ciencias exactas y ciencias sociales, donde las primeras deberían evaluarse únicamente por examen, y las segundas deberían retomar un poco de los conocimientos teóricos y utilizar la evaluación por proyectos, lo que indica que según su percepción la evaluación por proyectos solo aplica en el área social.

Para él resulta tan ilusorio que se logre esta función de la estrategia de evaluación que lo menciona como el país de las maravillas, es decir, cree que un supuesto podría ser un gran aporte, pero en la realidad es imposible que esto suceda.

Y reivindica al examen en las materias base, ya que para él los conocimientos adquiere el alumno en ellas son conocimientos teóricos cuantificables, donde no cabe la posibilidad de aplicar otro tipo de evaluación, Así se evidencia en el siguiente testimonio

(...) si seguimos trabajando como trabajamos en la actualidad, no, lo ideal es el examen, y acuérdate que el examen de admisión, es examen de conocimientos, entonces no lo podemos desechar, el examen no lo podemos desechar, por lo menos para materia base, para mí las materias base, son física, química, biología y matemáticas, tienen que hacer exámenes, y las otras materias, es que así debería de ser diseñado el sistema educativo, o sea, física, química, biología y matemáticas, cálculo, estadística, examen, al 100% sino al 100 al 80% y las complementarias que tomaran esos conocimientos para hacer proyectos; se encargarían de hacer la transversalidad de los proyectos, innovación, este, derecho, ética, este, inglés, deberían complementar, pero como te digo, sería en el país de las maravillas, y tendríamos alumnos, ¡nombre! Constructivos, creativos, críticos y bueno, el primer punto es que, echaríamos abajo este gobierno (risas) así está (P1LE:227-236)

Por un lado, un profesor separa las materias según su contenido y por ende la estrategia de evaluación, por otro lado, el profesor de psicología conjunta todas las materias y considera deberían aplicarse ambas estrategias de evaluación, es decir, para él resultan inseparables y complementarias entre sí, lo que implica que la función de la evaluación por proyectos se reduce a comprobar la puesta en práctica de los conocimientos teóricos, para él el aprendizaje se da por la relación entre teoría y práctica. Ahora, se evidencia que ve al examen como una herramienta manipulable que puedes realizar para que te dé los resultados que deseas obtener, como se muestra en el siguiente testimonio.

(...) insisto no puedes separar una del otra, si en un examen lo elaboras de tal manera que se vean esas habilidades, pero también tu proyecto se ven esas habilidades, de hecho, cómo vas a adquirir las habilidades, a través del conocimiento, y como vas a adquirir el conocimiento pues a través de la práctica (P2JJ:249-252)

La función que tiene la evaluación por proyectos también es fomentar el aprendizaje autónomo del alumno, la construcción de sus conocimientos, que se apropien de la responsabilidad de desarrollar sus propios productos apoyándose del profesor como un guía y no como el único portador de conocimientos, esto lo expresa de manera implícita el profesor de psicología en el siguiente testimonio.

(...) favorable, o sea incluso en cierta forma, los chicos, insisto, se desenvuelven porque es parte de su producto, tú nada más los vas direccionado, pero es parte de ellos, y cuando tú ves que es algo tuyo, lo cuidas y lo procuras, (P2JJ:126-128)

En general apreciamos que tanto profesores como alumnos están conscientes de la función que tiene la estrategia de evaluación por proyectos, pero al mismo tiempo de que su implementación implica ciertas condiciones para que su resultado sea el esperado, tras 8 años de la implementación de la RIEMS aún se tiene muy arraigado al examen a la cultura educativa, es difícil y casi inconcebible para los profesores no implementar el examen, ya que los resultados que se obtienen de él son más empleados como evaluación de la práctica docente, y la obtención de calificaciones altas de los estudiantes en el examen equivale a la buena práctica docente.

4.3 La práctica docente y su repercusión en la evaluación

Como vimos anteriormente los docentes buscan el reconocimiento de su práctica a través de los resultados de la evaluación hacia los alumnos, por lo que la práctica docente en ocasiones puede centrarse más en su reconocimiento que en propiciar el aprendizaje del alumno.

Y entonces se busca que el grupo cumpla con los requisitos de “un buen grupo” mientras se lleva a cabo la clase, y la actitud de los profesores tiene tanto impacto en los alumnos, que es impresionante ver como el grupo cambia totalmente de una materia a otra, su comportamiento, su interés, su expresión, tanto corporal como oral, ciertamente el grupo se moldea a lo que el profesor quiere ver, a las necesidades que tenga el profesor y por ende a cómo el profesor conciba el aprendizaje, la evaluación y la educación en su conjunto.

Con todo esto, la actitud, formación y responsabilidad que tenga el docente va a influir tanto en las características y comportamiento del grupo, como en su aprendizaje y en este caso en la evaluación.

Por eso (Morán, 2014) nos habla de que la labor docente debe de modificarse, debe dejar de ser concebida como lo concerniente a la transmisión de conocimientos y verla más bien como aquello que propicia la generación y construcción de conocimientos.

Con la implementación de la RIEMS se establece el perfil que debe tener el docente para que logren las metas planteadas, así como las competencias y atributos que debe poseer, entre ellas encontramos en el (Federación, Acuerdo 447, 2008).

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.
- Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
- Práctica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.

Esto es lo que debería de ser el actuar docente, pero vamos a ver las concordancias y contradicciones que existen en la realidad educativa.

4.3.1 Responsabilidad docente

Durante el periodo de observación fue posible detectar que la práctica docente influye en el interés de los alumnos, y en la percepción de las materias y profesores, lo que en su conjunto repercute en las estrategias de evaluación.

Para (Morán, 2014) la práctica docente debe ser una docencia renovada cuya intención sea propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos, y debe contar con el dominio de la disciplina que requiere una específica y prioritaria donde los sujetos que enseñan y los que aprenden interactúan con el objeto de conocimiento.

Dentro de la responsabilidad docente vamos a encontrar la actitud de los profesores hacia los alumnos y la educación en general, el interés, compromiso y vocación que tienen, su formación y la experiencia con la que cuentan, así como las relaciones que establecen con el grupo y la comunicación alumno-docente y docente-docente.

Comencemos hablando de la formación que tienen los docentes titulares de las materias estudiadas y los años que tienen impartiendo clases, en la materia de psicología tenemos a un Licenciado en psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, con 20 años de experiencia en el ámbito educativo, impartiendo clases actualmente en secundaria y bachillerato; en la materia de innovación y desarrollo tecnológico tenemos a un Ingeniero Agrónomo Zootecnista por la Universidad Autónoma Chapingo, con 21 años de experiencia en educación.

Encontramos entonces que ninguno de los dos tiene una formación como docente y que los conocimientos adquiridos del rubro y prácticas que llevan a cabo las han adquirido mediante la experiencia y experimentación a lo largo del tiempo.

Parte de la responsabilidad docente implica reconocer los aciertos y errores que se cometen en la práctica que se realiza, lo cual logra hacer el profesor de innovación, quien está consciente de que los profesores no se comprometen lo suficiente con los alumnos, y que no han logrado que los alumnos alcancen las competencias que se marcan en el marco curricular, sin embargo, según sus palabras los demás profesores se ofendieron al escucharlo ya que para ellos implica una crítica a su trabajo, como se muestra en el siguiente testimonio.

(...) de hecho, tenemos una reunión con los maestros de tercero y yo les dije: el chavo, los chavos no han alcanzado las competencias, seamos realistas; se ofendieron. No puedes estar clasificando o caracterizando nuestro trabajo como si no... no, y no estoy diciendo que su trabajo no sirva, o no lo hayan hecho, o no lo hayamos, porque yo soy también maestro de segundo, sino que, no lo fortalecemos, y eso es muy importante, fortalecer (P1LE:110-114)

En la cita anterior se habla de fortalecer en los alumnos las competencias, lo que implica que sí toma en cuenta los conocimientos y habilidades previos del alumno, e implica que ve la función del docente como guía y apoyo de los alumnos. El mismo profesor reconoce que el hecho de que los alumnos no desarrollen las competencias es culpa de los profesores, porque

ellos no se comprometen con planear sus clases e implementar las estrategias que sean necesarias para lograrlo, es interesante ver como anteriormente se había referido al sistema educativo como uno de los principales problemas, sin embargo, reconoce que tienen libre cátedra y que los profesores deciden como llevar el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que los docentes se encuentran en una zona de confort donde dan clase simplemente por cumplir con su trabajo y no porque les interese el aprendizaje de los estudiantes, por ende no se involucran con ello más allá del “horario de trabajo”, más allá del esfuerzo que ya hacen, esto se hace evidente en los testimonios siguientes.

(...) y si me escuchara el gobierno me diría: ¡ah muy bien profesor! Y si me escucharan los compañeros dirían: no manches pinche PILE que estás diciendo, y es culpa yo creo también de nosotros, como docentes, porque ahí sí nadie nos dice que hagamos y que no hagamos con las estrategias, tú eres libre, el problema es que muchos, por eso te digo, me van a dar de patadas, muchos somos, cómodos, estamos en un confort, ese es lamentablemente un obstáculo, mientras los demás maestros no piensen igual que tú pues el chavo... (PILE:136-144)

(...) y no nos podemos poner de acuerdo porque buscamos nuestro confort, o sea, nadie está dispuesto, y aquí entre nos, te voy a decir, hubo un maestro que dijo: mi trabajo, aquí se queda, yo no me llevo nada a mi casa. (PILE:143-145)

El mismo profesor hace notar que él trata de esforzarse e interesarse más por los alumnos, y tratar de estar mejor preparado para mejorar su práctica docente, sin embargo reconoce que la situación es difícil ya que la comunicación entre docentes es complicada a la hora de ponerse de acuerdo, es decir, la actitud de los profesores es conformista hasta cierto punto, pero también menciona que los alumnos están cada vez menos interesados por aprender y desarrollar su capacidades, para ellos lo importante es acreditar las materias, entre las dificultades a las que se enfrenta es el cansancio y estrés de ir navegando contra corriente, pero reconoce que la función docente implica todo esto, implica ser responsable y sentir interés por el alumno, y el ser docente es su trabajo, mismo que ve como mal pagado para todo lo que implica, pero al final de cuentas obtiene para el interesarse por los alumnos es parte de su trabajo, lo que se hace evidente en el siguiente testimonio.

trato de llevarlo a cabo en mi labor, de exigirme un poquito más, de, de buscar un poquito más de respuestas, de buscar un poquito más el interés del chavo, y va a sonar, de alguien que lo escuche va a sonar... no, pinche maestro soberbio, ¿no? O sea, pinche maestro este... no, no, no, es enserio, es enserio, trato de hacer eso, a veces me canso, porque es cansado, o sea no siempre no, ultim... más ya, 43 años, muchos dirían estás joven, 43 años y 21 años en esto, entonces ya, ya lo hemos platicado esto también, o sea ya, ya llega un momento en el que tú solo, tu solo, tu solo, y tus compañeros nada, y los alumnos cada vez menos interesados en esto pues, es cansado, pero de eso se trata esto, para eso nos pagan, muy poco, pero nos pagan (PILE:148-155)

Ser docente implica no solo responsabilidad para con los alumnos, también debería implicar vocación y compromiso, ya que si bien he establecido que considero a los alumnos la parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden aprender de manera autónoma, son capaces de construir sus propios conocimientos y sus propias estrategias tanto de aprendizaje como de enseñanza, para ellos y para sus compañeros, aún más dentro de la sociedad globalizada que facilita diferentes herramientas tecnológicas, sin embargo, también reconozco y estoy consciente que la realidad nacional y la falta de una cultura de aprendizaje autónomo y responsabilidad personal, no favorecen que esto se lleve a cabo, se continúa viendo al profesor como la parte central del proceso, si ya de por sí el papel del docente es importante cuando el alumno es la parte central por ser el que va a dar cierta organización y estructura a las estrategias, información, conocimientos y habilidades de los alumnos, para guiarlos y acompañarlos en el proceso de construcción de conocimientos, en la realidad educativa que se vive, el docente tiene mayor responsabilidad al ser el encargado de “educar” a los jóvenes del país.

Por otra parte, el profesor de psicología dice que en realidad no podría aplicar solo una estrategia de evaluación, pero que si fuera obligatorio elegir una sería por proyectos, pero es algo ilusorio ya que el sistema no lo permite, pero que, además, esta estrategia de evaluación implica más trabajo de todos los participantes de la educación, docentes, alumnos, administrativos, pero sobre todo docente, implica que el profesor de más de sí, más tiempo del que le pegan, más recursos; de manera indirecta dice que para poder implementar la estrategia de evaluación por proyectos tendría que tener más tiempo, más horas clase, lo que implica un aumento en el salario, es decir, si le pagaran por el tiempo extra que llegara a

emplear por la aplicación de la estrategia, lo haría, y se hace evidente que no considera justo dedicar más tiempo a los alumnos que los demás docentes, lo que se evidencia en el siguiente testimonio.

(...) el proyecto, el proyecto, que tan funcional era, no sabemos, requiere de mayor estructura, personal, institucional, y de los alumnos, o sea, yo escogería un proyecto, sin dejar de lado el examen que es teórico, pero vamos, si no hay de otra, -sabes qué ésta o ésta-, pues por proyecto, porque además te digo que la, la estructura, no lo permite, tú tienes una carga horaria y en eso... y el proyecto requiere de más tiempo, de más asesoramiento, de más acompañamiento, y a veces la misma institución del sistema, no te lo permite, te dicen, no a ver, si usted tiene cierta carga horaria, y ya no le podemos dar más, entonces también... digo está bien que sea el amor al arte, pero también tiene que haber un proceso igualitario (P2JJ:158-164)

La responsabilidad docente, implica también la actitud que tienen los docentes hacia los alumnos, la cual debería fomentar un ambiente sano, de buena comunicación y respeto, así como de motivación. Respecto a esta situación en el transcurso de las observaciones de clase se observaron ciertas actitudes de los docentes hacia los alumnos, en algunas ocasiones había comentarios de los profesores que parecían más como si fueran otro compañero de clase que un profesor, y es que si bien un modelo constructivista implica que el profesor no sea mirado como la máxima autoridad y más bien como un guía, no significa que deba de existir pérdida de respeto, pues esto va a influir en la concepción que tiene el alumno de los profesores.

Dentro de estas actitudes encontramos una situación notable en la materia de psicología, en la clase de los miércoles que es la que seguía después del descanso por lo regular los alumnos continuaban ingiriendo alimentos al inicio de la clase lo cual está prohibido en la mayoría de las materias, en esta situación el profesor optaba por dos estrategias para evitar que esto sucediera la primera pedirles que dejaran de comer y advertirles lo que podía suceder y la segunda comer su comida si no la guardan, más que la acción es la manera de expresarse con los alumnos y el impacto que genera en ellos, esto se evidencia con las siguientes citas.

*P- Isabel, guarda tu comida porque ya sabes que es lo que le pasa

*Aa... se la come usted

*P- no, ya no, ya quedamos que va directamente al cesto, antes me la comía, pero engordé por comer tanta porquería (OP:O3)

El profesor entra al salón y borra el pizarrón que estaba aún con información de la clase anterior, después se acerca al grupo de chicos que jugaban baraja y se las recoge, y da la instrucción de que guarden su comida, mientras recorre el salón comiendo de la comida de quienes no la han guardado. (OP:O9)

Cabe mencionar que la personalidad del profesor es mordaz en la mayoría de los aspectos, y es algo que los alumnos perciben, lo ven como alguien rígido o especial, de tal manera que la actitud del docente va a influir en la preferencia que tenga el alumno por alguna estrategia de evaluación, como se evidencia en el siguiente testimonio.

mmm no, no, de por sí no se le entiende a ese maestro, imagínate si te pone a hacer un proyecto y de por sí es medio delicado el... en ese aspecto de evaluación, me iba a ir mal, mejor en el examen, y te aplicas y estudias (A2FA:135-137)

Respecto a la referencia que hace a que el profesor es “delicado” en cuanto a la evaluación, insisto, es influenciado por la actitud y personalidad del docente, y las insinuaciones que realiza el profesor respecto a las exigencias que solicita para que puedan ser evaluados, haciendo hincapié en su autoridad evidenciando las consecuencias que puede efectuar a los alumnos que no han seguido las instrucciones,

Cuándo ya sólo quedan dos alumnos, el maestro se sienta a un lado de una de ellas y al ver que sólo estaba remarcando sus respuestas con pluma, le dice que ya lo deje así, pero responde que no porque al final la va a regañar, y él dice: no, sólo borraré tus respuestas, como las de tus compañeros que lo hicieron a lápiz. (OP:O15)

Por otra parte se hace evidente esta actitud satírica y la negación de participar en colaboración con otra materia, ya que se niega a otorgar un punto a los alumnos que sugirió el profesor de innovación tuvieron los mejores trabajos, expresando implícitamente que no trabajaron por ganarse ese punto ya que argumenta que nunca ha regalado puntos, incluso, a manera de sarcasmo preguntó quienes querían el punto y marcó un punto en el cuaderno de quienes levantaron la mano, provocando la burla del resto del grupo, lo que mitiga el compañerismo y respeto entre compañeros.

(...) después de unos minutos entra al salón el maestro y les explica a los alumnos que el maestro (P1E) le pidió que les pusiera un punto extra en su calificación de esta materia a los alumnos de los equipos que presentaron los mejores proyectos en la materia de innovación, pero que ya saben que no lo va a hacer porque él nunca ha regalado puntos, así que los felicitaba por sus proyectos, pero no iba a dar ningún punto extra. Acto seguido preguntó quiénes eran los integrantes de esos equipos, cuando levantaron la mano dijo que además eran muchos y le preguntó a cada uno si querían su punto, a los que dijeron que sí, tomó sus libretas y marcó un punto en ellas, todo el grupo se río de ello y así terminó la clase (OP:O15)

De lo anterior podría ser justificable el no acceder a dar un punto extra a los alumnos ya que ni él ni la materia en general participó activamente en el desarrollo del proyecto de los alumnos, sin embargo, el argumento que expone a los alumnos minimiza el valor que se le da a su trabajo y desempeño como estudiantes, lo que hace evidente que la falta de comunicación entre docentes también influye en la formación de los alumnos y por ende en su evaluación.

En el mismo tema de la actitud docente y su relación con la evaluación, pareciera que constantemente el profesor “provoca” a los alumnos o recalca su figura de autoridad donde él decide qué y cómo se hace, sin tener comunicación auténtica con los alumnos y estableciendo su lugar jerárquico como se muestra en la siguiente evidencia de observación.

El profesor comienza a recoger algunos exámenes mientras otros compañeros se acercan a entregarlo voluntariamente, algunos alumnos se niegan a entregarlo porque no han terminado, pero profesores dice que se terminó el tiempo y ya no los recibirá, después de eso los alumnos se acercan a pedirle que les reciba su examen, el profesor se niega y no se los recibe, después de aproximadamente 5 minutos comienza repartir los exámenes a sus dueños para que lo califiquen ellos mismos. (OP:02)

En el fragmento anterior podemos ver como no hay comunicación auténtica con los alumnos al no informar que el tiempo se iba a terminar y simplemente comenzar a recoger los exámenes, en el mismo sentido de la falta de comunicación y la imposición de autoridad encontramos una situación donde unas alumnas y el profesor se enfrentan en un dialogo enérgico donde ellas defienden su postura con argumentos certeros y el profesor niega sus

palabras, notándose molesto y reafirmando su posición castigando la actitud de las alumnas y no “firmar” su trabajo en clase, esto se evidencia en el siguiente cita.

*P- pero está incompleta tu información *Aas... pues pónganos pendiente *P- si está incompleta tu información, lo siento **Aa... sí, porque de nuestras hojas también no tenía eso profesor, no venía *P- está incompleta tu información *Aa... pues pónganos pendiente, usted dijo... *Aa... sí usted dijo. *P- jamás dije, eso, jamás dije eso *Aa... pero dijo: en caso de que no lo tengan en las hojas háganlo del libro **Ao... sí es cierto **Aa... y sí traemos las hojas, pero no viene... *P- a ver, escúchame, no empieces, se la pasan gritando... **Aa... escúchame mijita! (risas de alumnos) *P-... y después resulta que no, les pedí la tarea, pero a pesar de eso les traje libros, para que ahí busquen... (OP:OL3)

Además de lo anterior, parte de la responsabilidad docente es motivar a los alumnos y fomentar un ambiente de respeto, sin embargo, en repetidas ocasiones el profesor evidenciaba a los alumnos y su desempeño dándole un tono sarcástico a sus comentarios provocando la burla de los demás compañeros, pareciera que esta condición la lleva a cabo inconscientemente de manera espontánea lo que implica que lo ha llevado a cabo desde hace tiempo y podría considerarse parte de su identidad como docente como se muestra en las siguientes evidencias.

A un alumno le pregunta si no fue al preescolar porque su portada no está hecha con esmero, y los demás alumnos se ríen de eso (OP:O10)

*P- sentir satisfacción personal, valorarnos, querernos, tiene que ver con el... **Aa... ¿reconocimiento? *P- el reconocimiento **Ans... expresión de asombro de todo el grupo y risas *P- ¡muy bien! ¡admirable! (Risas del profesor y alumnos) (OP:OL2)

Por otra parte, la actitud del profesor de innovación y desarrollo tecnológico era afable y trata de tener una comunicación óptima con los alumnos informándoles la mayoría de las veces cual es el tema de la clase, y argumentando las decisiones que toma como la aplicación de la estrategia de evaluación por proyectos, incluso sobre la decisión de pasar lista, por lo general daba una pequeña platica o reflexión sobre el asunto a tratar, esto manifiesta que no se lleva una práctica autoritaria sino que ésta está respaldada y justificada por acciones precedentes,

que considera importante que al alumno esté informado de los cambios y las causas que los generan, como se hace evidente en la siguiente evidencia.

*P... si se dan cuenta no hay necesidad de tocar el timbre para estar en sus aulas, como en la secundaria, pero en los últimos tres años... es más raro aquel que no entrara a una clase, era raro, por muy aburrido que estuviera la clase, y no es por aventarles piedras, es enserio, dentro del análisis que quiero observar el día de hoy, entonces yo creo que, si ustedes vienen en un año o el próximo año, dos años, yo creo que ya va a haber timbre, porque yo creo que 4:50 es para irles recordando que ya deben entrar, y me acordé porque ahorita me dice Sandy, a qué hora... finalmente vienen entrando a las dos no' dos quince... eh, por una propuesta que le hice. Eh, pero es malo, es un error hacer eso, tiene que estar a las dos, el que no está ya debería estar en el extra, regularmente yo no paso lista, pero viendo la necesidad, pues voy a hacerlo... Aldair *Ao... presente *P... Fabián *Ao... presente (OIDT:OL8)

Dentro de esta misma comunicación les informa que debido a la interdisciplinariedad que establece el modelo por competencias pidió a otros profesores que les proporcionen un punto extra, sin embargo, esta evidencia también refleja que la comunicación entre docentes es deficiente ya que no se estableció comunicación con ellos desde el inicio para que participaran y apoyaran a los alumnos en el desarrollo del proyecto y solo al final de este les pidió su participación para asignarles un punto más, lo que implica una interdisciplinariedad aparente y superficial más que sustancial como se muestra en la siguiente evidencia.

Aclara que ya entregó los trabajos de los mejores proyectos a algunos maestros pero que no es seguro que les proporcionen un punto extra ya que no es obligatorio y ellos decidirán si los apoya de alguna manera en su materia o no. Explica también que esto lo hace por la interdisciplinariedad que debería de existir de acuerdo al modelo por competencias que se maneja en bachillerato pero que finalmente ellos decidirán qué hacer. (OIDT:O17)

El abrir estos lazos de comunicación con los alumnos y la posibilidad de dialogo permitieron que ellos se sintieran apoyados y tomados en cuenta, lo cual tuvo impacto en los alumnos quienes consideran que siempre hubo posibilidad de dialogar con él y que atendiera sus dudas y los guiara en la construcción de su proyecto, lo que nos habla de una actitud de compromiso y atención de los alumnos, como lo expresa el siguiente testimonio.

(...) el profesor desde un principio nos explicó todas esas palabras: proyecto, innovación, desarrollo. De cada una nos dio la definición, y nos las explicó de una forma que la lográramos entender bien, bien, ammm y, ya cualquier duda o surgimiento a lo largo de la creación del prototipo pues ya nos, la atendía, siempre hubo tiempo para cuestionar al profesor, que nos ayudara en cualquier cosa que se atoraba (A2FA:73-76)

La actitud de respeto hacia los alumnos repercute en la evaluación de manera positiva ya que los alumnos no se sienten evidenciados ni juzgados de manera personal ya que realiza las observaciones antes de saber a quién pertenece el proyecto, lo que implica una crítica imparcial basada en el desarrollo del trabajo no en las características de los alumnos evitando evidenciarlos, además de pedir permiso a los alumnos de utilizar su proyecto como ejemplo, lo que significa que los reconoce como sujetos con autoridad dentro del proceso educativo y toma en cuenta su opinión, lo que conlleva a compartir la responsabilidad de su aprendizaje, es decir, denota que tanto profesor como alumnos intervienen en la construcción del conocimiento, dichas acciones se muestran en las siguientes evidencias.

Proyecta los trabajos que enviaron los alumnos al correo del maestro, con cada trabajo proyectado el profesor hace correcciones, observaciones y críticas de manera general y sin saber a quién pertenece el trabajo. (OIDT:O1)

Cada vez que el profesor utilizara un proyecto de los alumnos como ejemplo les pide permiso para hablar de él. (OIDT:O7)

La motivación del profesor hacia los alumnos va en el sentido de incitarlos a que se interesen por su propio aprendizaje y se hagan responsables de él, manifiesta estar preocupado por la creciente falta de interés de los alumnos en la educación y más aún en su propio aprendizaje, la estrategia que emplea para abordar la situación es hacer pequeñas reflexiones continuamente sobre el interés que tienen los alumnos respecto a su aprendizaje, y tratar de involucrarlos activamente en las clases propiciando su participación, esto influye en la percepción que tienen los alumnos de los profesores y los clasifican según lo interesante de sus clases o la actitud que tienen, como se muestra en el siguiente testimonio.

(...) el de psicología, bueno no aburrido, pero es que es muy diferente como que... pues, solo habla y habla, y entonces es como, no sé muy extraño y, siempre peleaba con él porque osh, y el de innovación no, el de innovación te hace reír y te hace bromas y cosas así y pues es divertido (A3AG:106-108)

En este sentido el profesor muestra interés en los alumnos y trata de motivarlos y hacer dinámica su clase, los mismos alumnos reconocen que siembre tuvieron el apoyo y guía del maestro, y que se preocupa porque vayan más allá de los conocimientos y contenidos de la materia, se hace evidente que los motiva a interesarse construir su conocimiento y ponerlo en práctica, como se muestra en la siguiente evidencia.

Es buen maestro, pero para física, química, ya para innovación como que... es que lo que tiene es que, si te motiva a que tú hagas algo, no te da la clase, no es de que, te pongas, no es teórico de que vamos a ver esto, esto es innovación, los proyectos que se innovaron en tal año. O sea, es más de que quiere que tú hagas algo (A1JG:90-93)

Sin embargo, la misma exigencia y afán de hacer conscientes a los alumnos y buscar que se esmeren por desarrollar un proyecto innovador, así como sus observaciones directas y la manera de expresarse con los alumnos provocó que perdieran el interés en desarrollar el proyecto ya que su idea “no era buena”, lo que causó que dejaran de verlo en función a ellos y comenzaran a verlo en función de lo que “el profesor necesitaba”, sin embargo, se hace evidente que si se desarrolló el compañerismo entre el equipo de trabajo ya que se reconoce que de no ser por el peligro de reprobación que tenía una integrante no hubieran hecho el proyecto, el hecho de que el profesor no apoyara su idea original provocó que solo lo hicieran por cumplir con un requisito sin encontrarle sentido como estrategia de evaluación, pero justifica la situación y dice que el profesor no se supo explicar, todo esto se hace evidente en los siguientes testimonios.

¿Qué se me dificultó?, no sé, a la mejor que (P1LE) no nos dejara... por ejemplo él decía que algo de innovación y tenía que ver algo con geografía, nosotros estábamos pensando en hacer algo con PET, y... con eso... Cuando le presentamos un proyecto de un paraguas hecho con PET y, o sea, armarlo chido, armarlo bien, nos dijo que no era ecología: no, pero esto no es ecología, no sé por qué lo están haciendo así, y pues lo deshicimos, y terminamos haciendo una cosa que no tiene nada que ver en una semana (A1JG:69-73)

(...) y ya que lo entregamos nos dijo que no, y lo tuvimos que volver a rehacer, pero ya a todos ya les había valido. Si lo hicimos fue por una amiga que ya había reprobado y que si reprobaba otra vez se iba a extra. (A1JG:78-80)

Considero y que a lo mejor no se supo explicar en qué innovación quería él, porque por ejemplo si necesitaba algo de innovación con algo de geografía nosotros quisimos hacer algo ecológico y dijimos: PET, chingue su madre fue lo que se nos ocurrió. ¡Pinche (P1LE)! Ya me acordé (A1JG:86-88)

Como vemos, la actitud docente influye de manera significativa en la formación de los alumnos, la disposición e interés que tienen en las materias, además de que se percibe cuando un profesor realmente se interesa en ellos. Un ejemplo de ello es la siguiente situación observada:

Una pareja de alumnos ubicados en la última fila comenzó a platicar explícitamente de las relaciones sexuales que tuvieron el día anterior sin importar que sus compañeros los escucharan, mientras el profesor daba la clase (OIDT:O8)

(...) si yo pasó los problemas no pasó los exámenes, voy a seguir sacando, 0, 1 y 2, o sea no tiene lógica, por eso les digo ¡atrévete! Atrévete a hacer esto, o sea yo ya tengo el confort de que como dice Alumna todo el tiempo estar pasando las tareas, pero ahora para su examen de admisión ¿de qué les sirvió eso? De nada, ¿de qué les va a servir en un futuro? Eso pasa... Alumna... qué en las escuelas ya no basta informar de los embarazos prematuros, ya no basta, ya ahora pasa en la televisión y lo han visto no, y dan muchos datos, y dicen cada vez en los últimos años ha incrementado el nivel de embarazos prematuros... ¿por qué si hablamos de fluidos? De que el espermatozoide debe salir a 60 km por hora, y que podemos limitar el fluido a través de un cuerpo elástico, cuando vimos elasticidad... construido de látex natural que se llama condón y que existe de todo tipo... ¿por qué... *¿Qué tan competente soy al salir de la prepa, que tan competente soy al salir de la Anexa a la Normal de Texcoco?* (OIDT:OL8)

Como vemos en esta situación los alumnos comenzaron a platicar entre sí sobre su vida sexual y aunque pareciera que el profesor está concentrado dando su discurso del tema de clase, inmediatamente retoma el tema de los alumnos y los guía de manera implícita, sin necesidad de exponerlos y hacer evidente su situación, se hace evidente el interés y atención que tiene para con sus alumnos. La comunicación entre docente y alumnos es tal que estos comprendieron que se refería a ellos e inmediatamente dejaron de hablar, mientras el resto del grupo no notó lo que estaba sucediendo.

En este sentido, el interés por los alumnos no solo se refleja en motivarlos y tener una buena comunicación con ellos, sino involucrarse en el aprendizaje del alumno, si en este modelo por competencias el docente es un guía debería conocer las debilidades y fortalezas de sus alumnos para tener un panorama de hacia dónde conducirlos en el ámbito académico, sin embargo como se muestra en la siguiente evidencia, el profesor de psicología, como él mismo reconoce, se limitaba a “firmar” los trabajos y tareas de los alumnos, sin leer la información que llevaban y mucho menos las fuentes de información, lo que propiciaba que el alumno no interiorizara la información investigada y se limitara a copiar y pegar de las fuentes electrónicas, lo que se contrapone con el programa educativo de psicología donde se establece desde la unidad 1 en el perfil de competencias disciplinarias extendidas que el alumno debería “elegir las fuentes de información más relevantes para un propósito específico, discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad” (SEMS, 2009, pág. 13) lo que propiciaba que no se fomentara el desarrollo de dicha competencia.

Voy a tener cuidado de estar revisando a todos, porque a veces nada más les ponía un garabato, a veces les sale igual, a veces ni siquiera ya los últimos leo ya la información y no sé si esté adecuada o no adecuada y ni siquiera me dan el chance de corregir, a la mejor alguien tenía por ahí algún concepto medio equivoco y no importaba, lo que importaba era el garabato (OP:OL4)

La mayoría de los profesores por ahorrar tiempo y evitar esfuerzo no se involucran tanto en guiar al alumno y se limitan a dejar tareas e “investigaciones” sin leer los trabajos de los alumnos, esto provoca que los alumnos se acostumbren a no leer la información que encuentran y simplemente utilizar la más accesible para “llenar hojas” y entregarla a los profesores, porque ni siquiera lo leen, el hecho de que esto suceda causa que los alumnos tengan dificultad de realizar un trabajo escrito estructurado y con información certera, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) yo pensé que iba a ser algo simple, como (P3F). ¿Sí te dio (P3F)? Sus proyectos fueron muy simples, con que le llenaras 20 hojas de lo que fuera te ponía el 20% y (P1LE) sí era de los que leía, y ahí fue cuando valió (A1JG:114-115)

Ahora, es importante ver como la actitud docente y todo lo que conforma su responsabilidad influye en los alumnos, en su actitud e interés.

Dentro de las reacciones que provocan los profesores en los alumnos encontramos el nivel de compromiso que logran generar, así en la misma situación los alumnos reaccionan de diferente manera como se muestra en las siguientes evidencias.

(...) aunque el profesor no ha llegado siendo las 2.20 pm los alumnos están ubicados en su lugar realizando actividades diversas, algunos realizan tareas de otras materias y otros sólo platican, pero en general están tranquilos sin salirse del salón. Algunos alumnos han salido del salón, pero los demás continúan realizando distintas actividades el profesor no llegó a clase y nadie ha preguntado por qué. (OIDT:O14)

El profesor no llegó a clase y los alumnos tuvieron las dos horas libres, algunos aprovecharon para salir a jugar fútbol, otros simplemente se reunieron a platicar y sólo tres se quedaron en el salón haciendo tareas o trabajos. En esta ocasión no se acercó la orientadora para avisarles que no llegaría el maestro y tampoco para atender el grupo. Ellos vieron que era tarde y concluyeron que no llegaría el maestro así que decidieron salir a jugar (OP:O5)

Esta reacción de los alumnos hace evidente los cambios que tienen como grupo en cada materia, así como el interés que tienen, pues, aunque en ambos casos utilizaron el tiempo de la clase para actividades distintas a la materia, el no salir del salón implica mayor responsabilidad y compromiso para con la materia y el profesor, la actitud de los alumnos hacia el profesor es proporcional o equivalente a la que tiene el profesor hacia ellos, tal es el caso del profesor de psicología quien como ya vimos, evidencia los errores de los alumnos, provocando que ellos reaccionen igual ante los suyos.

(...) el profesor continúa nombrando a los alumnos para que pasen por su calificación, y un alumno se da cuenta que se equivocó de lista con el grupo tercero 1 y se ríen del profesor (OP:O3)

La actitud de los alumnos confirma que no siempre lo aparente es verdadero, la siguiente evidencia demuestra que el hecho de mantener al grupo en silencio y ordenado no implica que esté poniendo atención y por ende que esté aprendiendo, sino que actúan según los requerimientos del docente y que este mientras se cumplan esos requerimientos no se involucra más o no se interesa por motivar el interés de los alumnos.

A simple vista parece que todo el grupo pone atención ya que están organizados en filas y mantienen el orden, sin embargo, algunos alumnos y alumnas realizan tarea de cálculo, una pareja plática entre sí y no prestan atención, otra alumna manda mensajes de texto con su celular, y en general están distraídos ya que no muestran reacción algunas bromas al profesor, pero cuando el profesor pide que participen sacando su información que trajeron de tarea y tratan de participar. (OP:O4)

La actitud de los alumnos se ve influenciada también por el horario de cada materia ya que no es lo mismo las primeras clases del día (de 1:10 a 2:50) a las clases después del descanso (de 4:50 a 6:30), los alumnos tienen mejor rendimiento al iniciar el día, por ende, su actitud se va modificando al transcurso del tiempo. Por ellos es importante que los profesores planeen sus clases de acuerdo a las características del grupo, su horario y el contexto grupal en general, y buscar y emplear las estrategias pertinentes.

4.3.2 Estrategias de enseñanza

La práctica docente responsable, además de todo lo anterior implica implementar estrategias de enseñanza que impulsen el aprendizaje significativo en todos los alumnos, buscando su pleno desarrollo.

Las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente establece (Morán, 2014) deberían recibir de manera implícita o explícita una valoración, ya sea para verificar el resultado o rendimiento de una tarea o para retroalimentar el aprendizaje al detectar fallas o deficiencias en el proceso de aprendizaje del alumno, y tomar las medidas pertinentes que reorienten el camino, es decir, estrategias alternativas que guíen al alumno a desarrollar las habilidades y construir conocimientos, con el propósito de mejorar el aprovechamiento de los alumnos.

Por su parte (Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolff, 1991) citados en (Barriga, 1998) definen las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos, y son vistos como procedimientos adaptativos y flexibles a las circunstancias educativas.

En este sentido los profesores no deberían tener prejuicios sobre los alumnos o clasificarlos como aquellos que “aprenden más” o “aprenden menos”, ya que tendrían que esforzarse por adaptar las estrategias a las necesidades de los alumnos, sin embargo, el profesor les hace

saber que algunos alumnos entienden más que otros y que por eso tuvieron fallas al responder el examen, es decir, cuestiona su aprendizaje, pero no su enseñanza, como se hace evidente a continuación.

*P- bueno, algunos entendieron más que otros, algunos se confundieron y pusieron por ejemplo los canales de percepción, y entonces, es que el aprendizaje es kinestésico auditivo y visual, ¿de acuerdo? ¿Alguna duda? (OP:OL2)

En la investigación encontramos que en la realidad educativa existe una correlación entre estrategias de enseñanza y evaluación, ya que los profesores toman estas actividades, ya sea mapas conceptuales, ensayos, etc., como parte de la evaluación, es decir, le dan un valor a las actividades que realizan los alumnos, sin embargo, en pocas ocasiones se utilizan como retroalimentación de los alumnos y estos las realizan solo por cumplir, las estrategias que emplean los profesores van encaminadas a lo que ellos consideran importante, como es el caso del profesor de innovación, para quien desarrollar el sentido de la observación en el alumno es lo importante, por lo que sus estrategias de enseñanza se encaminan en ese sentido como vemos en las siguientes evidencias.

(...) o sea la observación es muy importante, entonces todas las estrategias tienen que ir enfocado a la observación del alumno, pero que comprenda dónde se aplica (P1LE:82-83)

Proyecta los trabajos que enviaron los alumnos al correo del maestro, con cada trabajo proyectado el profesor hace correcciones, observaciones y críticas de manera general y sin saber a quién pertenece el trabajo. (OIDT:O1)

Se comienza la clase con la proyección de un video y en esta ocasión todos los alumnos ponen atención, incluso algunas alumnas toman nota de video, El profesor se situó en la parte de atrás del grupo y no ha tenido necesidad de llamarles la atención (OIDT:O8)

En las evidencias anteriores se muestra como se atrae la atención de los alumnos mediante la proyección de algún video, estrategia que el profesor complementa con otra, cuestionando a los alumnos sobre su opinión y percepción del contenido del video, dentro de las estrategias de enseñanza que aplica el profesor encontramos que realiza su propio programa para la materia de física, ya que el programa educativo oficial es muy extenso y no se logra culminar,

se hace evidente con ello que sus estrategias responden a las necesidades de los alumnos, como vemos en el siguiente testimonio.

(...) entonces el programa a mí no me funciona como tal, de hecho, para mí en física tampoco, sus programas no me funcionan como tal, tengo que implementar... de tal manera que, pues no sé si la ves pasada te lo había mostrado, pero hago mi propio material de trabajo, yo tengo que hacer de acuerdo a las necesidades (P1LE:117-120)

El mismo profesor está consciente que por lo general los alumnos no interiorizan la información investigada y tienden a copiar sin leerla, por lo que como estrategia alternativa solicita las tareas escritas a mano, para que por lo menos haya una lectura previa de la información, asegura el profesor en el siguiente testimonio.

(...) por lo menos yo les he dicho, yo no quiero nada, nada este, impreso, quiero que lo escriban, así el chavo que llega a copiar una hora antes, por lo menos medio se enteró de que se trataba (P1LE:133-135)

Dentro de estas estrategias empleadas por el profesor, está la explicación oral que da a los alumnos del tema que se está viendo, en este caso, la construcción de un proyecto, y lo relaciona con aspectos de la vida cotidiana de los alumnos para que logren comprenderlos, esta estrategia de enseñanza va acorde con la metodología de trabajo que se tiene y con el objetivo que se pretende alcanzar, esto lo podemos ver en la siguiente evidencia, donde el profesor utiliza la experiencia del examen de admisión para explicar la estructura de un proyecto.

El profesor se refiere a la construcción del proyecto desde la experiencia de los alumnos al crear su proyecto de vida (ingreso a la universidad).

*Proyecto de ingreso a nivel superior -Planteamiento del problema: no entré a la universidad -Justificación: por qué me quiero quedar en la universidad -Objetivo: entrar a la universidad -Hipótesis: si estudio 2 horas al día paso el examen -Marco teórico: todos los apuntes -Metodología: qué y cuándo lo voy a hacer -Resultados: se quedó, no se quedó -Conclusiones (OIDT:O1)

Los alumnos reconocen que las estrategias de enseñanza del profesor van enfocadas a “mostrarles” cómo deberían de ser sus trabajos y que ellos observen los aciertos y errores de generaciones pasadas para que aprendan de ello y lo apliquen a su situación real actual, pero al mismo tiempo reconoce que ellos no prestaban la atención suficiente a la clase, e implícitamente reconoce que la responsabilidad no solo es del profesor, sino también de ellos, esto se hace evidente en el siguiente testimonio de uno de los alumnos entrevistados.

(...) desde el primer parcial, como tenía que ir elaborado... entonces te digo, las dispositivas que llevaba, una vez llevó de un trabajo escrito que le entregaron que para él había sido uno de los mejores, nos llevó uno de los mejores y uno de los peores, de que cosas no tenía que llevar, pero, como Nicol se dormía, yo estaba con el celular, Brenda le valía y Andy, pues era Andy (risas), mi equipo no estaba tan chido, y ya al final, pues mínimo sacamos algo, ya fue ganancia (A1JG:122-126)

Las estrategias de enseñanza deberían de definirse en la planeación de clase, es decir, el docente debería ver qué y a través de qué lo va a transmitir, así mismo se tendrían que establecer estrategias alternativas por si las primeras fallan o no se logra el objetivo, en este sentido, las estrategias de enseñanza deberían motivar e interesar al alumno en la clase, en el aprendizaje, no solo se trata de mantenerlos callados en su lugar o evitar que platicuen entre sí, ni forzar su participación a una simple lectura que para el alumno no tiene sentido. Algunas veces durante la investigación se emplearon estrategias como “refuerzos negativos” como se muestra en la siguiente evidencia.

Cuando los alumnos no participaban por más que el maestro preguntaba sobre el tema, les dijo que si continuaban así se vería en la necesidad de dar el tema por visto como lo hizo ya en alguna ocasión. (OP:O1)

Además de este refuerzo negativo utilizado varias veces, el profesor utilizaba distintas estrategias de un corte tradicionalista de la educación, estrategias que buscan el control y orden de los alumnos, aquí no vale tanto que el alumno ponga atención y comprenda los temas, sino más bien que estén callados, en orden y en su lugar, esto provoca que los alumnos pierdan el interés y no aprendan de manera significativa ya que no procesan la información ni le encuentran sentido, la clase se torna aburrida y cansada, como se muestra en las siguientes evidencias obtenidas durante la observación de clase.

El profesor les pide que no anoten el subtema que va a dictar a continuación y les avisa que va a dictarles aproximadamente 10 renglones de su libro porque es lo que necesitan para mantener los quietos y concentrados.

Mientras el maestro dicta camina entre las filas y los alumnos ordenados escriben lo que se dicta. A pesar de esto hay 3 alumnos que casi se quedan dormidos mientras escriben (OP:O6)

(...) todos los alumnos comienzan a platicar y reír, y para atraer su atención el profesor se para enfrente, cruza los brazos, observa a los alumnos y guarda silencio hasta que los alumnos de nuevo se encuentran callados poniendo atención (OP:O8)

(...) el maestro deja de explicar y sólo se queda callado frente al grupo para recuperar su atención (OP:O7)

(...) el grupo se ve cansado, algunos bostezan y la mayoría no pone atención, sólo algunos tratan de participar, ante esta actitud de los alumnos el maestro les dice que recuerden que si no participan y ponen atención él puede faltar a su ética, comenzar a firmar a todos y no explicar más, es decir, dar el tema por visto (OP:O10)

La planeación de clase requiere también estimación del tiempo que durarán las estrategias empleadas y no utilizar estas como “relleno” de la clase, implica que el profesor debe estar atento a los alumnos y la culminación de sus estrategias ya que estas deben tener retroalimentación para darles sentido, no se puede utilizar una o dos estrategias y pretender que abarquen el tiempo de toda la clase y al final no retomarlas y dejarlas al aire, lo que ocurre en la materia de psicología donde se hace evidente que el profesor no tiene un plan de clase y sus estrategias surgen al momento como se muestra en las siguientes evidencias.

Debido a que no participan el profesor da por hecho que no llevan información y como estrategia alternativa, mandó a una alumna a la biblioteca por libros de psicología pero como estaba cerrada el sacó su libro y se lo dio a una alumna para que leyera el primer párrafo y lo pasara a su compañera para que continuara el siguiente párrafo y así sucesivamente, en cada pausa de la lectura el profesor trata de explicar de qué trata cada párrafo y pide a los alumnos que comenten algo sobre las situaciones que explica. (OP:O1)

La mayoría de los equipos han acabado la actividad y comienzan a realizar todo tipo de actividades como jugar platicar comer y dormir (OP:O3)

La actividad de la clase que fue copiar el esquema qué fue haciendo en el pizarrón, la alumna que enviaba mensaje pide a su compañera su libreta y comienza a copiar en esquema ya que el profesor ya había borrado el pizarrón, justo termina cuando llega a su lugar y le entrega ambos cuadernos (el suyo y el de su compañera) el profesor los firma (OP:O4)

Como vemos, este tipo de estrategias lejos de interesar a los alumnos, los distancia más y provoca que no se involucren en su aprendizaje, incluso que el propio profesor no se involucre en el aprendizaje de todos los alumnos, por el contrario, se centra solo en quienes se interesan por el grupo y piden les explique algún tema o duda, podríamos hablar de una enseñanza focalizada, donde no se incluye a todo el grupo en las clases y estos aprovechan para deslindarse de la clase y realizar actividades distintas.

Esto además de evidenciar el uso de estrategias tradicionalistas en un modelo constructivista, evidencia la falta de planeación educativa por parte del docente, lo que provoca que a pesar de que el profesor se esfuerce por incitar la participación de los alumnos, ya sea preguntándoles directamente o haciéndolos leer como se muestra en las evidencias anteriores, los alumnos no logren conectarse con la materia, y las estrategias alternativas que emplea no funcionen más que para mantenerlos controlados.

Lo que genera en el alumno una actitud de indiferencia, cansancio y apatía hacia la materia y al mismo maestro, incluso de las 17 clases observadas en 4 de ellas de uno a dos alumnos se quedaron dormidos sin que el profesor se percatara de ello, lo cual muestra la poca atención que el profesor prestaba al grupo cuando se centraba en hacer alguna actividad, ya se revisar firmas, aclarar dudas a algún alumno o incluso dar clase, misma que se convirtió en la mayoría de las veces en un monologo del profesor siendo los alumnos meros espectadores que participaban conforme el profesor lo pedía, se muestran las siguientes evidencias como prueba que apoya lo expuesto anteriormente, así como evidencia el efecto que se tuvo en los alumnos.

(...) no de psicología no aprendí nada, siempre era como, solo leer y hacer resumen, leer y hacer resumen, y, terminando el resumen a la otra clase él explicaba, y ya, no fue como muy diferente (A3AG:117-118)

(...) la mayor parte del grupo tiene información impresa y no la utilizan para participar. Dos alumnos se han quedado dormidos y otros platican entre sí. (OP:O1)

A pesar de esto hay 3 alumnos que casi se quedan dormidos mientras escriben (OP:O3)

La mayoría de los equipos han acabado la actividad y comienzan a realizar todo tipo de actividades como jugar, platicar, comer y dormir (OP:O3)

Incluso un alumno se durmió y el profesor no se ha dado cuenta sin embargo una alumna noto que lo vi y lo despertó, pero le cuesta trabajo mantenerse despierto (OP:O4)

Para las 6:20 ya todos los alumnos están platicando, un alumno se ha quedado dormido y el profesor continúa platicando con un alumno de un equipo, ha estado con éste equipo la mayor parte del tiempo, la clase ha terminado y él no se ha dado cuenta, pero algunos alumnos ya salieron del salón (OP:O9)

En los casos anteriores el profesor no notó lo que sucedía y por ende no aplico ninguna estrategia para remediarlo, ahora, hemos evidenciado la práctica docente, sus aciertos y deficiencias, tanto en las estrategias de enseñanza como en las de evaluación, es importante reconocer la actitud docente se ve influenciada por factores externos, ya sea en el ámbito personal/familiar, económico y de muchos más factores, inclusive podemos especificar que el profesor de psicología además de impartir clases en este bachillerato lo hace en una secundaria y desempeña en ésta el cargo de subdirector; mientras el profesor de innovación y desarrollo tecnológico cursa la licenciatura en línea de psicología, reconocer que ambos imparten más de una materia en la institución y que llegan a tener hasta dos grupos de la misma materia, es decir, la carga de trabajo que tienen es sustancial.

En cuanto a las estrategias de evaluación estudiadas tanto alumnos como profesores también enfrentan obstáculos y dificultades las cuales analizaremos a continuación.

4.4 Alcances y limitaciones de las estrategias de evaluación

A manera de cierre se analizaron los alcances y limitaciones de ambas estrategias estudiadas, por proyectos y por examen.

Como sabemos, la práctica educativa en general se debate entre lo que debería ser y lo que es, es decir, la teoría y la práctica no son iguales, esto es por diferentes factores que influyen en la realidad, obstáculos y facilidades que permean la práctica educativa, en este sentido, sucede lo mismo con las estrategias de evaluación, ya se planteó cual es la percepción que tienen alumnos y profesores de ellas así como qué función les confieren, a continuación se exponen los alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos y por examen que fue posible vislumbrar en el presente estudio.

4.4.1 Alcances y limitaciones de la evaluación por examen

Hablando del examen encontramos que más que limitantes operativas u obstáculos de implementación, existen limitantes en cuanto a potenciar el desarrollo de los estudiantes, ya que se concibe como mera comprobación de conocimientos teóricos, no como potenciador de habilidades ni fortalecimiento de competencias, sino la memorización de información, como se muestra en los siguientes testimonios de los alumnos entrevistados.

(...) en un examen pues es mucho teórico, muy teórico, hablando de psicología, y sí quieres, si no memorizar, yo fue lo que hice (A1JG:208-209)

(...) si estudias unas horas antes, puedes repasar y engañar al examen (A3FA:58)

(...) pues en, en el examen pues ¿qué habilidades? Copiar o algo así, ¿no? (risas) (A3AG:70-71)

Vemos una limitante en cuanto al desarrollo del alumno y la construcción de conocimientos ya que se limitan a memorizarlos o “estudiar para el examen”, lo que implica que no tengan un aprendizaje significativo, ya que al creer que no pueden aplicar esos conocimientos teóricos no los apropian pues los consideran innecesarios, de esto está consciente uno de los profesores entrevistados, como se hace evidente en el siguiente testimonio.

si tu no ves que lo ponga en práctica, le va a ser más difícil entender: para qué lo necesito, y cuando uno cree que no necesita algo no lo adopta, simplemente no lo necesito y no lo quiero (P2JJ:177-179)

Otra de las limitantes del examen es que no va más allá de la comprobación, es decir, no permite observar las cualidades de los alumnos, sus habilidades, actitudes y capacidades de reacción ante alguna situación que requiera de sus conocimientos, la toma de decisiones o capacidad de solución de problemas prácticos, se evalúan conocimientos teóricos con situaciones teóricas, el examen termina siendo un “supuesto”, se refleja lo que el alumno supuestamente aprendió y su supuesta reacción ante supuestas situaciones expuestas en el examen.

Otra de las limitaciones de la evaluación mediante examen es que propicia la falta de honestidad en los alumnos, quienes solo se preocupan por obtener “buenos resultados” y por ende calificaciones elevadas, los alumnos son capaces de compartir su información (respuestas del examen) con sus compañeros, ya que para ellos lo que importa es tener aciertos y una “buena” calificación y no demostrar su aprendizaje, en este sentido, a través de las observaciones se obtuvo que los alumnos prefieren copiar y compartir sus respuestas a tener una calificación baja, y esto se convierte en la principal limitante de la evaluación por examen, ya que no es capaz de reflejar el aprendizaje de los alumnos, sino solo evidencia el número de aciertos que obtienen en su aplicación, sin importar como se logren esos resultados, como se muestra en las siguientes evidencias de observación.

Por otra parte, las chicas de la segunda fila columnas 1 y 2 también se piden respuestas de manera directa, todo esto mientras el profesor aclara dudas de un alumno ubicado al otro extremo del salón (OP:O2)

El profesor se acerca con algunos de los alumnos la misma chica que pasó la respuesta a su compañera utiliza el celular para mandar mensajes y pide respuestas a su compañero de al lado, incluso acerca su banca a ella. (PO:O2)

Cuatro alumnos (3 mujeres y un hombre) ubicados en las columnas 3 y 4 filas 1 y 2 se pasan las respuestas de las primeras preguntas de manera muy obvia mientras la orientadora se encuentra al otro extremo del salón. (OIDT:O3)

Alumnos de las columnas 6 y 7 fila 3 también se pasan respuestas, y los 4 alumnos mencionados al inicio se pasan “papelitos” y comentan sus respuestas de manera abierta, todo mientras la orientadora se encuentra en la puerta conversando con una alumna externa al grupo. Dos alumnas de la columna 7 filas 5 y 6 se pasan respuestas sin ocultarse. (OIDT:O3)

Los chicos que juegan baraja con regularidad comienzan a pasarse las respuestas, aunque lo hacen discretamente (OP:O15)

En las evidencias anteriores se muestra como los resultados que genera el examen no son del todo confiables pues no reflejan los aprendizajes de los alumnos, por lo que no es una evaluación auténtica. Por otra parte, al momento de aplicar el examen se adopta la clásica distribución de la escuela tradicional, el profesor y/o aplicador es la única figura de autoridad y la estructura de la clase deja de ser grupal y se vuelve individualizada, cada alumno en su lugar responsable de su examen, esto por ser una prueba tradicional y rigurosa, su aplicación es la clara representación de la escuela tradicional como se muestra en las siguientes evidencias.

El día de hoy se aplica el examen parcial a los alumnos son sentados de manera ordenada en 8 columnas y 6 filas separadas unas de las otras el profesor camina por el salón observando a los alumnos para asegurarse que no copien y aclarar algunas dudas de los alumnos. (OP:O2)

(...) los alumnos se encuentran distribuidos a manera de que cada banca quede lejos de otra, la primera columna se encuentra hasta enfrente pegado al pizarrón. Les informa que sólo tiene una hora para contestar el examen y la siguiente hora será para revisar cuántas firmas tienen. Los alumnos comienzan a realizar el examen inmediatamente y el maestro pasa entre las filas para observar a los alumnos. (OP:O15)

Se aplicará examen, pero el profesor no pudo asistir, por lo que la orientadora se encargará de aplicarlo, para ello los acomoda, pide a dos alumnos que se cambien a las bancas vacías de enfrente, y los demás se quedan en sus lugares pero deben separarse un poco entre sí (OIDT:O3)

Con este estudio se comprueba que contrario a lo que se propone en el modelo por competencias, la aplicación de examen fomenta el trabajo individual y apacigua el trabajo en equipo, ocasionando que los alumnos lo prefieran para evitar trabajar con sus compañeros ya que les cuesta trabajo ponerse de acuerdo y organizarse de manera adecuada, por lo que

consideran que si trabajan en equipo tienen que compartir su calificación y que el examen les evita esforzarse para trabajar en conjunto, siendo el examen uno de los factores que provocan que los alumnos no desarrollen la competencia establecida en ambos programas educativos, el de psicología y el de innovación y desarrollo tecnológico, “participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos” (SEMS, 2009) lo anterior se hace evidente en los siguientes testimonios.

(...) y siempre, en los equipos hay dos que trabajan, y dos que de plano no hacen nada, por ese lado también preferiría hacer un examen, ya que ahí, eso es individual, no lo puedes dar por equipo (A3FA:154-156)

Ya te dije que un poquito de ambas, pero, si fuera un proyecto individual, así como el examen es individual yo votaría un poco más por el proyecto, si no es en equipo el proyecto, si es en equipo el examen (A1JG:246-247)

Además de fomentar el individualismo, su aplicación requiere menos esfuerzo, es una herramienta práctica que ahorra tiempo y empeño, implica que los alumnos se preparan para un examen y cuando termine su aplicación no necesitarán más de esos conocimientos o información la cual desechan al poco tiempo ya que no representó un aprendizaje significativo.

Se me facilita más un examen ya que es menos tiempo lo que debes de estar trabajando, ahí en el examen por lo mucho te llevas dos horas, en el proyecto es de meses, y ahorras tiempo para otras cosas (A3FA:130-131)

La investigación refirma la concepción que se tiene del examen como herramienta tradicionalista de pocos alcances educativos y formativos en los estudiantes, así, los alcances/facilidades que encontramos en el estudio son facilidades operativas más que formativas, dentro de la primera ubicamos la facilidad que tiene su aplicación ya que es una herramienta tradicional y tanto alumnos como profesores están acostumbrados a ella, por otra parte, los profesores elaboran los exámenes a aplicar, lo que implica que ellos deciden qué contenidos van a evaluar, facilitando la calificación ya que establecen lo que esperan obtener y se basan en ello para su calificación, es decir, esperan respuestas concretas u objetivas sin posibilidad de interpretación.

(...) nosotros los diseñamos, si hay una, una base, una base si podemos este... sustentar nuestro... esos exámenes que elaboramos con ciertos parámetros a seguir, pero uno maneja el, el contenido, eh uno maneja la pregunta, y el número de reactivos que se tengan de acuerdo a la unidad, o al bloque, o a, vamos a lo que marca el programa (P2JJ:43-46)

Dentro de los alcances de la evaluación por examen encontramos que su aplicación prepara a los alumnos en cierta manera para aplicar el examen de ingreso a la universidad, tanto en contenidos como en operatividad de la prueba de admisión, como en la operatividad de su aplicación, lo que permite que los alumnos estén familiarizados con esta herramienta y se les facilite su aplicación. Además de prepararlos para las pruebas internacionales de educación como PISA, PLANEA, es decir, cuando se evalúa mediante examen se piensa en la generación de “buenos resultados” ya sea para el ingreso al nivel superior o para las pruebas internacionales, esto hace implícito en los siguientes testimonios.

(...) estoy consciente que tendría que desarrollar algo que a mí me guste, irlo gestando, pero también está en mente que necesito entrar al nivel que sigue, y en el nivel que sigue me van a pedir conocimientos teóricos reflejados en un examen, y todavía no hay la apertura de que tu elijas: tu examen para ingresar o presentar un proyecto para ingresar, o sea no lo hay (P2JJ:207-210)

(...) y acuérdate que el examen de admisión, es examen de conocimientos, entonces no lo podemos desechar (P1LE:228-229)

Vemos que los alcances del examen van en sentido a cumplir con las necesidades inmediatas de los alumnos del bachillerato que es ingresar a la universidad, y con ello aumentar los índices de aprovechamiento.

4.4.2 Alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos

En cuanto a la evaluación por proyectos encontramos diferentes matices, ya que es de reciente aplicación, aunque en teoría debió de implementarse desde hace 8 años con el surgimiento de la RIEMS.

A continuación, se exponen las limitaciones a las que se enfrenta la evaluación por proyectos para su aplicación y los obstáculos que enfrenta cuando se lleva a cabo, las limitaciones serán mencionadas en orden de aparición en los resultados, no en orden de importancia.

Uno de los problemas a los que se enfrenta la aplicación de la evaluación por proyectos es la falta de apoyo económico, ya que, por ello, en esta situación se tuvo que limitar a los alumnos a utilizar materiales reciclados, ya que los gastos que generara la realización del proyecto debían solventarlos los propios alumnos, lo que dificulta su aplicación ya que no todos cuentan con los recursos suficientes, como se hace evidente en los siguientes testimonios.

¡Hijole! Este, ¿esto no va a salir a la luz? ¿no verdad? (risas) noo, no, tú lo sabes que no, tú sabes que no existe un presupuesto, para, generar proyectos en el área de investigación, no, no existe (P1LE:167-168)

(...) un proyecto requiere de más costos, de una situación de financiamiento, y no hay instituciones que te lo den, o sea tú vas, tú vas a pedir una beca para tu proyecto y primero si es exitoso tal vez te la den, pero no vas a saber, a diferencia que los conocimientos teóricos para presentar un examen los adquieres con mayor facilidad, no depende de situaciones de variables dependientes o independientes, depende meramente de ti, el examen (P2JJ:90-94)

(...) lo complicado fue, los conceptos eléctricos o electrónicos que no teníamos idea, otra dificultad de esto fue conseguir las piezas, ya que se necesitaban piezas algo costosas y pues no, no teníamos... la idea de para qué servían, y pues teníamos que ir al distrito a conseguir algunas piezas (A2FA:88-89)

La aplicación de esta estrategia y sus resultados se ven afectados por las variables externas, en este caso, la falta de apoyo económico, el cual no depende del todo del bachillerato como institución, sino en el sistema educativo en general y la distribución del presupuesto, siendo el sistema educativo uno de los principales responsables de estas dificultades económicas que limitan la creatividad de los alumnos, aunado a esto encontramos que la evaluación por proyectos implica mayor responsabilidad de profesores y alumnos, ya que las autoridades escolares se deslindan de esta responsabilidad y la dejan en el profesor, así se evidencia en el siguiente testimonio.

En ocasiones sí y en ocasiones no, porque ellos también se ven limitados, por ejemplo, si tienen que realizar alguna actividad extracurricular, extra muros, extra clases, pues ya se dificulta porque incluso te responsabilizan a ti, de cualquier situación que pueda pasar, y entonces hay algunos proyectos que sí te facilitan el desarrollarlos, y hay otros que te dicen: no espérate esto no,

porque no está al alcance, el mismo sistema nos pone esa limitante, ese obstáculo (P2JJ:168-172)

Como otra limitación de esta estrategia, encontramos el arraigo del examen a la cultura educativa, resulta casi inconcebible la educación, el proceso enseñanza-aprendizaje sin la aplicación de un examen, es más, el examen se ha convertido en sinónimo de evaluación, como implícitamente los expresa uno de los alumnos entrevistados en el siguiente testimonio cuando se le preguntó que evaluación refleja mejor lo que aprendió en el semestre, equiparando la evaluación con examen.

¿Comparado al que me hacen el examen por proyecto? (A1JG:30)

Dentro de este arraigo, los profesores consideran al examen como única herramienta de evaluación que refleja el aprendizaje de los conocimientos teóricos, entonces, la evaluación por proyectos lucha contra el examen y su institucionalización en el sistema educativo. Son poco los profesores que aplican la evaluación por proyectos, y cuando lo hacen no se apegan a los lineamientos ni la estructura que debería llevar, reducen el proyecto a la aplicación de experimentos y explicación de sus resultados, experimentos que por lo regular los alumnos encuentran en internet, entonces, esta falta de costumbre genera en el alumno cierta incompetencia en el desarrollo de habilidades enfrentándose a mayores dificultades al realizar un trabajo más o menos estructurado y completo, así se muestra en la siguiente evidencia.

Y ya que ahorita nos dejó hacer un proyecto yo pensé que a lo mejor iba a ser similar; llevarlo, entregarlo y a lo mejor explicar que hacía o cómo funcionaba, no pensé que fuera todo tan detallado y ahí fue donde tuvimos muchos errores, porque no habíamos hecho trabajos tan detallados o con las especificaciones que (P1LE) nos pidió (A1JG:126-130)

En tercer lugar, y como consecuencia del punto anterior, surge la falta de costumbre ante el trabajo colaborativo, a los alumnos se les dificulta organizarse con sus compañeros y establecer soluciones a los conflictos que enfrentan, recurriendo a la repartición de tareas entre los miembros del equipo y no logrando un trabajo en conjunto, lo que dificulta la construcción del conocimiento y del proyecto en sí ya que su información proviene de diferentes fuentes y por ende de diferentes ideas y/o posturas, lo que lleva a los alumnos a

desean trabajar solos, sin embargo, ningún alumno se separó de su grupo de trabajo y lograron terminar su proyecto escrito y elaborar su prototipo, y los mismos alumnos reconocen que a pesar de no realizar el proyecto de ideal, lograron llevarlo a cabo, lo anterior se evidencia en los siguientes testimonios.

(...) es que como tal el proyecto no se puede hacer individual, se tiene que hacer en algún equipo de trabajo, de tres o cuatro personas, y siempre, en los equipos hay dos que trabajan, y dos que de plano no hacen nada, por ese lado también preferiría hacer un examen, ya que ahí, eso es individual, no lo puedes dar por equipo y en el proyecto sí, hay dos que se matan y dos que no hacen nada, nada más van a poner su cara, o ponen el dinero (A2FA:153-157)

Que fue una semana y media creo cuando tuvimos que volver a hacer todo, nada más para el filtro, no nos salió bien, pero, pues salió. (A1JG:136-137)

Con esto, los equipos a pesar de no estar acostumbrados a trabajar en equipo, la competencia de trabajo colaborativo se va desarrollando, se hace evidente también que a los alumnos se les dificulta idear propuestas para elaborar un proyecto, ya que, en este caso, ellos tenían que crear su proyectos desde cero, es decir, desde plantear la idea que diera respuesta o solución a una problemática hasta llevarla a la práctica mediante un prototipo, sin embargo, nos encontramos con que algunos alumnos cambiaron varias veces de proyecto ya que no lograban hallar o proponer soluciones a los problemas que encontraban durante el desarrollo, lo que hacía que su tiempo de elaboración disminuyera y esto a su vez aumenta la presión y reduce el interés, lo anterior se hace evidente en el siguiente testimonio.

Pues dificultades fue que no le tomamos el tiempo necesario, como que, un día unos podían y otros días no, entonces, cambiamos como tres veces de proyecto, mmm, pues no fue así como que desde un principio teníamos algo claro, fue, prácticamente lo que salió al último, fue lo que, lo que hicimos, y pues lo que se facilitó, pues yo creo que fue en este caso pues la teoría porque pues cada quién lo hacía por su parte y ya nada más lo juntábamos (A3AG:46-50)

La aplicación de estrategias evaluativas tradicionales contrarias a el modelo educativo representa un obstáculo para la evaluación por proyectos ya que los alumnos no están familiarizados con la investigación ni construcción de conocimientos, limitan su investigación a servidores de internet, sin utilizarlos de manera adecuada, lo que implica que

no han desarrollado las competencias establecidas en los programas educativos, de psicología e innovación y desarrollo tecnológico, “Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.” (SEMS, 2009) “Utiliza las tecnologías de información y comunicación para procesar e interpretar información.” (SEMS, 2009) respectivamente, esto es evidente en el siguiente testimonio del profesor que implementa esta estrategia de evaluación.

(...) dos: el chavo no está acostumbrado a indagar, su máxima indagación del muchacho es: en google, si tú le dices, es un ejemplo, déjale concepto de presión, busca presión, ya, transcribe, por lo menos yo les he dicho, yo no quiero nada, nada este, impreso, quiero que lo escriban, así el chavo que llega a copiar una hora antes, por lo menos medio se enteró de que se trataba (P1LE:131-135)

Los resultados de la investigación arrojan como otra limitante de la aplicación de la evaluación la falta de interés que tiene el alumno por aprender en el último semestre del bachillerato, ya que éste centra su atención en prepararse para ingresar a la universidad, pues se encuentran en la recta final de la educación preparatoria y busca únicamente elevar sus calificaciones dejando de interesarse por desarrollar un proyecto, así lo evidencia el profesor entrevistado en el siguiente testimonio.

(...) innovación último semestre, imagínate, el chavo está preocupado ¿en?, en hacer su examen de admisión, es prioridad, es más, si en lugar de innovación les diéramos una materia que se llamara, lógicamente no va a existir, pero una materia que se llamara: preparación para el ingreso a la universidad, eso sería mucho, y ya con eso te puedo decir cuál es el principal obstáculo (P1LE:127-131)

Esta falta de interés por parte de los alumnos, es en parte comprensible ya que se encuentran presionados por ingresar a la universidad, sin embargo, la situación que propicia esto, es en primer lugar, como ya vimos, la falta de costumbre de ser evaluados mediante esta estrategia y, en segundo lugar, la planificación de contenidos del programa educativo establecido por la SEMS, ya que establece el desarrollo de proyectos hasta la segunda unidad “Unidad II Desarrollo de proyectos, proporciona elementos de investigación documental y de campo para orientar el proceso de innovación tecnológica que conduzca al diseño del proyecto innovador” (SEMS, 2009, pág. 28), limitando el tiempo y planeación para su elaboración,

por lo que el profesor que implementa la estrategia lo hace desde el inicio del semestre, esto se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) si leemos el programa de innovación es puro rollo de... es puro rollo, no, no me, no me dice, me dice la última... Pero imagínate que tan bárbaro está, la última unidad, o la segunda unidad se llama: elaboración de proyectos, la segunda unidad, ya estás como en abril, ¿cómo?! Por lógica, ¿cómo el chavo te va a hacer un proyecto, de investigación, así sea una revisión, una simple revisión bibliográfica, pero seguramente el Estado dice: pues por lo menos que se enseñe a leer, ¡No! (P1LE:104-109)

Los actores educativos están conscientes de que la implementación de esta estrategia de evaluación no debería llevarse a cabo solo en algunas materias ni en último semestre, es decir, para que esta funcione debe de existir continuidad en su aplicación, debería llevarse a cabo de manera regular, ya que esto disminuiría las dificultades a las que se enfrenta por esta falta de costumbre de construcción de conocimiento y desarrollo de habilidades, es decir, sí la escasa utilización de la evaluación por proyectos resulta una limitante al momento de su implementación, así se hace evidente en los siguientes testimonios.

yo soy un maestro, que, que se debe de... que, que piensa que la investigación no se debe de empezar, no debe ser exclusivo de nivel superior, debe ser desde secundaria sí se puede, pero esto implica que, como dices tú, capital, porque todo el capital lo invierten los chavos, o sea (P1LE:171-173)

eh, sí hubiera sido más fácil si te hubieran metido la idea desde primer año, pero también hubiera mejorado la calidad del proyecto, no hubiera sido cualquier cosa y este hubiera aumentado pues su nivel de productividad, hubiera sido más útil para la sociedad, en vez de cualquier cosilla que se te ocurriera en ese momento (A2FA:80-83)

El siguiente testimonio si bien refirma las limitantes planteadas sobre la falta de trabajo colaborativo y la falta de costumbre de la realización por proyectos, expresa que “la educación que antecede no viene como con proyectos” lo cual es correcto, sin embargo, refleja que a ocho años de la implementación de la RIEMS y el modelo por competencias no se ha logrado establecer las estrategias evaluativas acordes al modelo, es decir, se continua evaluando los resultados de este modelo con herramientas anacrónicas, reconociendo que los profesores tampoco han logrado trabajar colaborativamente.

(...) la primera dificultad que encontramos en poner un proyecto, que se rompen esquemas, la educación que antecede no viene como con proyectos, agreguémosle que, en particular, en México no sabemos trabajar en equipo, sale? Nos estamos peleando, cada quién jala para sus intereses, agrégale a esas dificultades el este, la falta de innovación, de creatividad (P2JJ:85-88)

El testimonio anterior expresa la ruptura de esquemas que se tiene por la evaluación por proyectos, y esto es reafirmado por el siguiente testimonio, donde se hace evidente la reacción del alumno ante esta estrategia, pero también hace evidente que cada materia o profesor enfatizan la evaluación en el final del proceso educativo, y que cada uno de ellos se centra en su materia, sin prestar atención en la presión que tienen los alumnos al intentar cumplir en todas ellas, sin embargo, también expresa que el profesor que implementa esta estrategia era consciente de esta presión y los comprendía pese a que realizar un proyecto es complejo.

mmm, pues sí fue algo traumante porque, porque te estabas cortando las venas porque, pues, la gente deja las cosas para el ultimo, si lo aplica, pero no, no se enfoca tanto en otras cosas porque son varias materias y todos te están, ahí picando ya que vas a salir y pues te meten la presión, y pues no te daba tanto tiempo, así que, pues sí, también podías entregar como que, avances a la semana o algo así, porque tampoco te metía gran presión ya que sabía que era difícil entregar un proyecto (A2FA:66-70)

En relación a lo anterior la siguiente limitante que tiene la evaluación por proyectos es la falta de interdisciplinariedad, pues el proyecto se lleva a cabo en una sola materia, sin tomar en cuenta los contenidos de otras, esto es ocasionado por tres motivos principales, y que forman parte de las limitaciones a las que se enfrenta la evaluación por proyectos.

El primero es la falta de organización de quien implementa la evaluación por proyectos, al no considerar desde el inicio la participación de otras materias y sus contenidos para el desarrollo de los proyectos de los alumnos, como se muestra en la siguiente evidencia.

El profesor aclara que ya entregó los trabajos de los mejores proyectos a algunos maestros pero que no es seguro que les proporcionen un punto extra ya que no es obligatorio y ellos decidirán si los apoya de alguna manera en su materia o no. (OIDT:O17)

Lo que nos lleva al segundo motivo, la falta de comunicación académica entre profesores de las distintas materias, quienes no se involucran en la planeación de ningún otro profesor, realizando de manera individual y aislada sus planes de trabajo, dentro de este motivo encontramos también la falta de colaboración entre los docentes, haciendo que las colaboraciones sean consideradas como “favores” entre profesores, esta falta de comunicación se muestra en la siguiente evidencia.

al finalizar me explica que los integrantes de Los tres mejores equipos se les dará un punto extra en 4 diferentes materias. Sin embargo, cuando le pregunto en cuáles, me dice que aún no ha hablado con los profesores. Lo que significa que no es seguro que les den el punto extra en esas materias. (OIDT:O16)

Lo anterior es provocado por el tercer motivo, la falta de consciencia del conocimiento como un todo unificado y relacionado entre sí que tienen los profesores, viendo a las materias aisladas entre sí, es decir, ven al conocimiento de manera fragmentada e individual que no tienen relación entre ellas, por ello no se ha logrado que trabajen en conjunto ni que realicen un proyecto de enseñanza en común repercutiendo en los alumnos provocando que ellos tampoco vean la relación entre los conocimientos de las diferentes materias.

Como vemos son varias las limitaciones que tiene la evaluación por proyectos, sin embargo, también cuenta con alcances significativos dentro de su aplicación y el desarrollo de los alumnos.

El primer alcance que podemos ubicar es el reconocimiento por parte del alumno de que no lograron desarrollar su creatividad y solución de problemas, y lo consideran como una limitante, sin embargo, es un alcance ya que esto evidencia que la evaluación por proyectos sí les da información a los alumnos sobre su desarrollo como estudiantes, que es lo que se busca con la evaluación cualitativa, brindar información al alumno sobre su progreso y propiciar la reflexión como se hace evidente en el siguiente testimonio.

(...) me sentía limitado en el aspecto en que no tenía imaginación ni creatividad respecto a qué inventar, pero el apoyo del profesor siempre estuvo presente, motivando a los alumnos a que eligieran algo diferente. (A2FA:92-94)

Los alumnos reconocen que la evaluación por proyectos les ayuda a desarrollar sus conocimientos y habilidades, y que estos no se pueden separar, lo que implica que no deberían evaluarse por separado, esto significa que los alumnos comprenden la importancia de conjuntar sus capacidades para llevarlos a la práctica, como se muestra a continuación.

(...) yo creo que sería, sería en este caso el proyecto, ya que en el examen solo demuestras más conocimiento que habilidades, y en proyecto tienes que tener en cuenta las dos, ya que van de la manita, porque necesitas el conocimiento para armar tú, tu, tu trabajo escrito, y, y, necesitas habilidades para construir el prototipo, pero al mismo tiempo para construir el prototipo necesitas el conocimiento de qué es cada cosa (A2FA:123-126)

Otro de los alcances de la estrategia es que les da a los alumnos la satisfacción de crear y dar solución a los problemas que se encontraron, aunque esto se les haya dificultado, incluso reconocen que llevar a la práctica se les facilitó ya que “ya sabían cómo hacerlo” lo que implica que utilizaron sus conocimientos teóricos y los llevaron a cabo, representando otro alcance de esta estrategia, conjuntar conocimientos, habilidades y actitudes, lo anterior se evidencia a continuación.

Ah, pues la práctica, porque ya sabíamos cómo hacerlo, ya teníamos una idea de que va primero, terminamos haciendo un filtro, empezamos a investigar cómo hacer un filtro, nos salió mal, pero al final lo investigamos, según para nosotros era más fácil hacer eso porque... es que también tuvimos ya después muy poco tiempo para cambiar el proyecto, ¿te acuerdas que te dijimos? Que fue una semana y media creo cuando tuvimos que volver a hacer todo, nada más para el filtro, no nos salió bien, pero, pues salió. (A1JG:133-137)

(...) finalmente, a través de mi experiencia te cumplen, la mayoría de ellos cumple con un trabajo, quisiéramos totalmente innovador, no es totalmente innovador, pero, por lo menos para ellos es gratificante que ellos lo hagan, o que lo hayan hecho solos, que hayan pedido asesorías, pero hayan metido la mano (P1LE:163-165)

Los profesores consideran como ventaja o alcance de la estrategia el potencializar las capacidades de los alumnos y generar actitudes de responsabilidad y compromiso al desarrollar un proyecto ya que se apropian del conocimiento y los productos que generan como se expresa en el siguiente testimonio.

(...) ventaja es que obviamente te da mucho potencialidad, te da innovación, te da proyección, por eso se llama proyecto, porque te proyecta, y que tú mismo ves tú esfuerzo ya realizado, ya como tal, valga la expresión, ves a tu bebé, aquí está, lo estuve gestando y puedo decir, aquí está, entonces pues esa es la gran ventaja, y pues ojalá hubiera más apertura en que alguien nos financiara esos proyectos (P2JJ:96-100)

Si bien una de las limitantes encontradas fue la falta de creatividad e innovación de los alumnos, se convierte en uno de los alcances de la estrategia, ya que fomenta la creatividad e innovación, es decir, aunque se les dificultó generar la idea del proyecto y el prototipo como tal lograron llevar a cabo sus ideas con la creación de los siguientes proyectos.

Las propuestas de los equipos fueron: una lámpara hecha con material reciclado, un cargador eólico de teléfono para utilizarse en la bicicleta, mosaicos para baño hechos con bolsas de plástico recicladas, una bicicleta conectada a una lavadora, y un sostenedor de celular (OIDT:O13)

Los proyectos fueron: un bote de basura con sensor, un secador de semillas, una mochila para laptop hecha de PET, una funda de celular con ventilador, un aspersor de pintura, un filtro de agua de lluvia, cargador solar de celular y una regadera ahorradora de agua. (OIDT:O15)

Entre los alcances identificados en los resultados de la observación tenemos uno de los más significativos que es el fomento de la coevaluación, sin dejar de lado la evaluación del profesor, en este sentido, el profesor estableció los criterios que debieron tomar en cuenta para evaluar a los compañeros y el valor que se les daría a estos criterios, de esta manera también se fomenta la evaluación cualitativa ya que considera la actitud de los alumnos al exponer su proyecto, las habilidades de expresión oral y escrita con las que compartieron sus resultados, como se muestra en la siguiente evidencia.

El profesor explicó que los 6 equipos expositores cuentan con 15 minutos para preparar su material y su exposición. Cada equipo se ubica en una mesa de laboratorio e instala un tríptico (stand) Y su prototipo mientras el resto de los alumnos preparan su ficha con la que evaluarán para el final entregarla al maestro. 1:30 se inicia con exposición y cada equipo evaluador deciden con quién pasar primero, llegan las orientadoras y el director a la exposición y realizan diversas preguntas a los equipos, la dinámica continua hasta el término de la clase, cuando todos los equipos han sido evaluados por sus compañeros y el profesor (OIDT:O13)

Se reconoce el potencial de la evaluación por proyectos, sin embargo, su aplicación adecuada es considerada como una ilusión.

(...) sí, pero tiene sus requisitos, el trabajo colaborativo, bueno, ya pensemos ya con todo lo que hemos marcado a nivel de conclusión, pensemos que... vamos a ponernos un panorama este... en el país de las maravillas, ¿estamos? El panorama es que hay un presupuesto para generar ciencia, para generar proyectos, que trabajamos colaborativamente los docentes, y que el propósito de los chavos y el objetivo es precisamente venir a aprender, ¿no?, entonces, hacer proyectos sería fantástico, tendrías alumnos creativos, constructivos, críticos, este sistema gubernamental, ¡caería! ¿sí o no? (risas) así de fácil (PILE:187-193)

Vemos que los alcances que logra la evaluación por proyectos contribuyen a mostrar los resultados que podría tener el modelo por competencias si se aplicaran las estrategias evaluativas acorde a este planteamiento, y fuera de ello, esta estrategia de evaluación se encamina más a la creación de conocimientos que a la adquisición y reivindica al alumno como centro de la educación.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

El objetivo general de la investigación era Identificar los alcances y limitaciones que tienen la evaluación por proyectos y la evaluación por examen para reflejar el aprendizaje y conocimientos del alumno de bachillerato y así analizar cuál es el efecto que ha tenido el modelo por competencias.

Sin embargo, la investigación demostró que las estrategias de evaluación no son el único factor que refleja los efectos que ha producido el modelo por competencias, sino que los exponen diferentes aspectos de la educación en bachillerato, y que a su vez repercuten en las estrategias de evaluación, su aplicación, desarrollo y resultados.

Tales como, la noción de evaluación que tienen los profesores y la finalidad que le adjudican.

Se encontró que para los profesores la evaluación continúa siendo un medio de medición y comprobación de aprendizajes del alumno, centrándose y dándole mayor importancia a los conocimientos teóricos; y que en lugar de verla como un medio que proporciona información para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, lo ven como un medio de reconocimiento a su labor docente, equiparando los resultados de aprovechamiento del alumno con la calidad de su práctica.

Con esto es posible evidenciar que uno de los problemas del modelo por competencias es que tras ocho años de su implementación no logró modificar la concepción de evaluación en los docentes, y por ende el tipo de herramientas y estrategias que emplean, tanto educativas como evaluativas.

Parte del porqué no se logró que los docentes reaprendieran el concepto de evaluación es que el sistema educativo no proporciona los medios necesarios para fomentar el cambio en la actividad docente, es decir, teóricamente se establece en los acuerdos de la RIEMS, el perfil ideal del docente, las estrategias de evaluación que debieran utilizar, inclusive se establece que los profesores deben tener una profesión a fin con la materia impartida, sin embargo, en la práctica, los profesores se encuentran con una sobre carga de trabajo, así, encontramos profesores titulares de más de dos materias en los distintos grados y grupos de la institución.

Además, las materias que imparten son de diversas áreas, de tal manera que el mismo profesor imparte, física, creatividad e innovación y desarrollo tecnológico, encontramos que no se puede cumplir con el perfil de cada una de las materias; profesores que laboran en más de una institución, en diferentes niveles educativos, e incluso profesores que continúan preparándose cursando otra carrera.

Resulta evidente que el docente lleva una importante carga de responsabilidad, y que requiere de un esfuerzo significativo para cumplir con los requerimientos que exige cada materia, lo que conlleva a un desgaste tanto físico como emocional, de esta manera no es sorprendente encontrar prácticas docentes deficientes y poco responsables.

En este sentido, la investigación hizo evidente la escasa planeación que realizan los profesores, o al menos no una que responda a las necesidades específicas de cada grupo; resulta como consecuencia de ello una enseñanza improvisada que busca más que la construcción del conocimiento, mantener el control del grupo, es importante resaltar que, aunque los profesores que formaron parte del estudio tienen diferencias sustanciales respecto a esto, su práctica coincide, aunque en diferentes niveles, en la idea tradicional del profesor como poseedor de conocimientos y centro de la educación.

Se hizo evidente mediante el estudio que no solo la organización jerárquica profesor-alumno continúa implementándose, sino también las estrategias de enseñanza tradicionales, tales como el dictado, la lectura colectiva, la explicación oral del tema por parte del profesor que suele convertirse en un monólogo, estrategias que limitan el desarrollo del alumno y reducen su interés por aprender.

Pese a las circunstancias adversas a las que se enfrentan los profesores, el estudio reveló la importancia de la vocación en la práctica educativa, ya que un profesor verdaderamente comprometido e interesado por los alumnos y su aprendizaje, puede a pesar de la carga de trabajo, de lo demandante de la profesión y de todos los factores influyentes, implementar acciones que respondan a las necesidades de cada grupo, y sobre todo de estimular en el alumno la construcción de conocimientos.

La creación de material didáctico acorde a las características del grupo y la implementación de estrategias de enseñanza que propician el aprendizaje autónomo tales como la investigación son parte de la práctica docente responsable.

Otro factor que develó el estudio, que permite ver y analizar los efectos del modelo por competencias, que a su vez repercute en la aplicación y desarrollo de la evaluación por proyectos y la responsabilidad docente, es la falta de interdisciplinariedad que se lleva a cabo, es decir, la evaluación por proyectos se lleva a cabo en una sola materia sin tomar en cuenta los contenidos de otras.

Esto es ocasionado por tres motivos principales, el primero, la falta de organización y planeación de quien implementa esta estrategia, ya que no considera desde el inicio la participación de otras materias y por ende de otros profesores, para que los alumnos desarrollen sus proyectos. Lo que nos lleva al segundo motivo.

La falta de comunicación entre profesores, quienes no se involucran en la planeación de ningún otro docente. Dentro de la falta de comunicación ubicamos la falta de colaboración entre ellos, haciendo que sus participaciones sean consideradas como “favores”.

Estas situaciones son propiciadas por el tercer motivo, la falta de conciencia que tienen los docentes del conocimiento como un todo unificado y relacionado entre sí, ven a cada materia como un todo, fragmentando e individualizando el conocimiento.

Por ello no se ha logrado que trabajen conjuntamente y realicen un proyecto de enseñanza en común; lo que repercute en la percepción de conocimiento y aprendizaje que los estudiantes van construyendo.

Esto repercute en la constitución de los docentes como equipo de trabajo, el estudio reflejó que los docentes no se conciben como tal, sino como entes aislados entre sí que forman parte de la misma institución, análogamente como las células de un organismo, con funciones específicas y separadas de las demás, pero que contribuyen al funcionamiento adecuado de esta.

Entonces, el modelo por competencias no ha logrado cumplir ciertos planteamientos respecto al perfil del docente.

Respecto al tema central de la investigación, estudio de los alcances y limitaciones de la evaluación por proyectos en comparación con la evaluación por examen en bachillerato, encontramos que la principal diferencia entre ellas es que la primera es considerada una estrategia de evaluación que implica un conjunto de métodos, técnicas, recursos y herramientas, mientras que la segunda es un instrumento de evaluación.

En cuanto a los alcances y limitaciones que tiene la evaluación por examen para reflejar el aprendizaje y las competencias del alumno de bachillerato, encontramos que sus alcances son escasos ya que lo que verdaderamente refleja es la capacidad memorística de los alumnos, quienes lo prefieren sobre otras estrategias debido a la reducción del tiempo necesario para prepararse y su facilidad de aplicación.

La situación específica que propicia que el examen refleje verdaderamente el aprendizaje del alumno es cuando este no se prepara para su aplicación y lo presenta únicamente con los conocimientos que tiene sin memorizar datos e información.

Sin embargo, las limitaciones que tiene son abundantes, el estudio demostró que la principal limitante que tiene es que se centra únicamente en los conocimientos teóricos y conceptuales de los contenidos, es decir, no propicia que los alumnos generen ideas y las lleven a la práctica.

Más que reflejar el aprendizaje de los alumnos, refleja la capacidad de memorización que tienen, volviéndose un instrumento vulnerable que “puedes engañar” en palabras de uno de los alumnos entrevistados, por ende, no representa una prueba confiable.

No es capaz de evaluar las competencias actitudinales, cognitivas y procedimentales, que ha desarrollado el alumno, ya que estas solo se pueden evaluar cuando se llevan a la práctica.

Fomenta la individualización y competitividad de los alumnos ya que sus resultados son tomados como parámetro de comparación entre las capacidades de los alumnos; sus resultados no brindan información útil a los estudiantes que les permita reflexionar sobre su actuar y responsabilidad educativa. No propicia el aprendizaje autónomo ya que el profesor es quien posee los conocimientos y elabora los exámenes, lo que implica que decide qué

quiere que los alumnos aprendan, impartiendo su clase en función de “lo que viene en el examen”.

Su diseño y aplicación continúan siendo rígidos, en cuanto al diseño es el profesor quien lo realiza y es quien establece que información desea obtener de los alumnos, es decir, que temas o contenidos desea comprobar que adquirieron los alumnos; su aplicación es la muestra clara de que no se ha logrado erradicar la escuela tradicional de las aulas y de una sociedad que no necesita seguir siendo controlada negándole el poder de hacerse responsable de algo tan esencial como lo es la educación.

La implementación de esta herramienta implica que se continúa viendo a la educación como medio de adquisición de conocimientos y no como medio de creación de ellos. Como medio de reproducción de contenidos e ideologías y no como medio de liberación social.

Por otra parte, los alcances y limitaciones que tiene la evaluación por proyectos para reflejar el aprendizaje y las competencias del alumno de bachillerato, son completamente contrastantes, esta evaluación no solo concuerda con lo establecido en el modelo por competencias de la RIEMS, sino que sus alcances son completamente opuestos a las limitaciones del examen.

En primer lugar, permite no solo evaluar tanto habilidades cognitivas como actitudinales y procedimentales, sino también que el estudiante continúe aprendiendo durante el proceso del desarrollo del proyecto.

Esto ya que promueve el aprendizaje autónomo mediante la investigación, así como el trabajo colaborativo, y el desarrollo de temas de interés.

Uno de los alcances principales de su aplicación es que permite evaluar el desarrollo de competencias del alumno en el momento en que las aplica, de esta manera proporciona información tanto al docente como al alumno, al primero en cuanto al aprendizaje del estudiante como de su propia práctica educativa, le permite ver sus aciertos y fallos; al segundo en cuanto a su actuar como estudiante permitiéndole reflexionar sobre su desarrollo académico, su capacidad de resolver problemas y situaciones reales y sobre todo darle sentido a los conocimientos que genera.

Su estructura y aplicación es flexible lo que permite a los alumnos experimentar una educación dinámica donde son ellos y no los profesores quienes establecen que temas y contenidos son importantes, donde son ellos y no los docentes quienes tienen el control de su ritmo de aprendizaje.

Su aplicación fomenta la responsabilidad de los alumnos por su propio aprendizaje; y debido a que su aplicación implica la coevaluación fomenta en los alumnos la responsabilidad de atender el trabajo de sus compañeros con respeto, ya que descentraliza el poder que regularmente tiene el profesor.

Son cuantiosos sus alcances, sin embargo, la evaluación por proyectos también enfrenta limitaciones en cuanto a su implementación las cuales se relacionan con las limitaciones que tiene para reflejar el aprendizaje competencias de los alumnos.

El principal obstáculo que se presenta es la falta de una cultura de evaluación cualitativa, está tan arraigada la evaluación cuantitativa que resulta casi inconcebible la educación sin pruebas “objetivas”, esto repercute en que su aplicación es escasa y por ende a los alumnos se les dificulta desarrollar un proyecto, no saben cómo se hace ni qué sentido tiene.

La falta de continuidad entre niveles educativos es otra limitante en su aplicación ya que esta evaluación se implementa solamente en el bachillerato y no en educación básica generando que a los alumnos se les dificulte su desarrollo y lo consideren como una experiencia “traumante” en sus propias palabras.

Están tan poco acostumbrados que resulta impactante enfrentarse a problemas reales, los alumnos reconocen que “no tienen creatividad” para generar un proyecto, si a esto le sumamos que se tiene que limitar a utilizar materiales reciclados ya que no se cuenta con apoyo económico por parte de las escuelas.

Encontramos entonces que los alumnos no se sienten capaces de realizar un proyecto por falta de creatividad, de costumbre y de recursos, pierden el interés y realizan un proyecto únicamente por cumplir con los requerimientos del profesor.

Siendo este un punto importante, realizan el proyecto en función a lo que “el profesor pida” pues no han desarrollado un aprendizaje autónomo.

A manera de cierre, la investigación nos permite concluir que, si bien la evaluación es un punto sumamente importante dentro de la educación, no es la que define el buen o mal funcionamiento del modelo educativo, sino el conjunto de elementos del proceso educativo y la interacción entre ellos, el método de enseñanza de los profesores, su interés, compromiso y las condiciones económico sociales en las que se lleva a cabo la educación.

Que el modelo por competencias, después de ocho años, no logró consolidarse con todos los supuestos que planteaba, para que el modelo por competencias lograra cumplir con sus planteamientos y metas, se tendrían que mejorar las condiciones educativas y no solo aplicar una evaluación acorde al modelo, es decir, no solo cambiar la forma de enseñar, aprender y evaluar, sino las circunstancias en que se da el proceso enseñanza aprendizaje.

Que la responsabilidad docente es uno de los factores más sobresalientes e influyentes en la formación de los estudiantes, una práctica educativa con vocación y compromiso por los alumnos y su aprendizaje potencializará el desarrollo de los jóvenes de bachillerato.

Pero que la práctica y responsabilidad docente se ve influenciada y deteriorada por la excesiva carga de trabajo, su preparación académica, las exigencias del sistema educativo y de la sociedad en general, quien delega la responsabilidad a los docentes de formar a los jóvenes, orillándolos a transitar por el camino fácil de comprobación de conocimientos adquiridos, pese a que las necesidades sociales educativas demanden una ruta más compleja que aliente a los sujetos a construir su conocimiento y aplicarlo en pro del desarrollo social.

Sin duda la evaluación por proyectos es una alternativa prometedora, sin embargo, es una ruta que debe emprenderse desde el inicio de la trayectoria escolar, y no como último recurso para remediar lo que ya no se puede remediar.

La investigación presentada abre paso a temas emergentes como ¿Cuáles serían las condiciones óptimas para la implementación de la evaluación por proyectos? ¿Qué podemos hacer como pedagogos para lograr o fomentar esas condiciones? ¿Cuál es la pertinencia de su aplicación en las diferentes modalidades del bachillerato? y ¿Cómo influyen estos contextos en sus resultados?

GLOSARIO DE TÉRMINOS

SNCL	Sistema Normalizado de Competencia Laboral
EBNC	Educación Basada en Normas de Competencia
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
DGB	Dirección General de Bachillerato
SEP	Secretaría de Educación Pública
EPOANT	Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Texcoco
INEA	Instituto Nacional de la Educación para Adultos
EMS	Educación Media Superior
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CBTIS	Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
BI	Bachillerato Internacional
CEB	Centros de Estudios de Bachillerato
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato
MCC	Marco Curricular Común
SNCL	Sistema Normalizado de Competencia Laboral
EBNC	Educación Basada en Normas de Competencia

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, F. D. (2008). LA SEGUNDA ENSEÑANZA HASTA LA DICTADURA DE PRIMO RIVERA. Recuperado el 2016, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3003508>
- Andrade, C. R. (8 de septiembre de 2008). El enfoque por competencias en educación. *Secretaría de Innovación, Ciencia y Educación Superior. CONCYTEG(34)*. Obtenido de http://www.semanaciencia.guanajuato.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf
- Andrade, C. R., & Hernández, G. S. (02 de junio de 2015). *EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS. EL CASO DEL BACHILLERATO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA*. Recuperado el 2016, de COMIE Congreso Mexicano de Investigación Educativa: https://www.researchgate.net/publication/277588555_EL_PROCESO_DE_DISENO_CURRICULAR_CON_ENFOQUE_DE_COMPETENCIAS_EL_CASO_DEL_BACHILLERATO_GENERAL_DE_LA_UNIVERSIDAD_DE_GUADALAJARA
- Anónimo. (3 de agosto de 2009). *historia y epistemología de la pedagogía*. Obtenido de <http://historiapedagogia.blogspot.mx/2008/09/prehistoria.html>
- Araya, V. (mayo de 2007). *Sistema de Información Científica Redalyc*. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de Redalyc.org: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>
- Barrenechea, I. (2010). Evaluaciones Estandarizadas: Seis reflexiones críticas. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 18*. Recuperado el 2016 , de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712008.pdf>
- Barriga, F. D. (1998). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En F. D. Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (págs. 69-112). México: McGrawHill.
- Benavides, O. M., & Restrepo, G. C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría, 34(1)*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008

- Caballero, B. E., Briones, G. C., & Herrera, F. J. (2014). El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 9(1). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746223006.pdf>
- Carreño, L. F. (1997). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Trillas.
- Carretero, M. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* México.
- CONOCER. (1998). *OEI. Organización de los Estados Iberoamericanos*. Recuperado el 2016, de Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral: <http://campus-oei.org/oeivirt/fp/iberfop03.htm>
- Contreras, G. L. (18 de noviembre de 2012). *El desarrollo de la educación*. Obtenido de <http://eldesarrolloeducacion.blogspot.mx/2012/11/la-educacion-en-la-prehistoria.html>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- COREY, C. L. (2013). UN MODELO PARA ACCEDER A LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE MANTENIDAS. Madrid. Obtenido de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/14311/66887_Loo%20Corey%20Claudio.pdf?sequence=1
- Cruz, D. J., Luna, H. J., & Cadena, B. R. (2011). *PLANEAR POR PROYECTOS: UNA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI*. Obtenido de COMIE Congreso Nacional Mexicano de Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0332.pdf
- Delatorre, A. D. (1992). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Labor.
- DGB. (2011). *Dirección General del Bachillerato*. Recuperado el 2016, de <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/l-eval-aprendizaje.pdf>
- DGENP. (2011). *Universidad Nacional Autónoma de México*. Recuperado el 2016, de Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria: <http://www.dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced6.html>
- Díaz, B. Á. (1993). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Coordinación de Humanidades UNAM.
- Díaz, B. Á. (enero de 2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Recuperado el 16 de marzo de 2016, de

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=s0185-26982006000100002&script=sci_arttext

- Díaz, B. F. (2005). Capítulo 5 La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En F. D. Barriga, *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill. Obtenido de https://liceo53.files.wordpress.com/2013/07/la_evaluacion_autentica_centrada_en_e1_desempenodc3adazbarriga.pdf
- El 9 de julio . (21 de enero de 2013). El sistema educativo argentino actual. *El 9 de julio*. Recuperado el 2016, de <http://www.diarioel9dejulio.com.ar/noticia/27339>
- Federación, D. O. (26 de septiembre de 2008). Acuerdo 442. *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F, México. Recuperado el 2016
- Federación, D. O. (21 de octubre de 2008). Acuerdo 444. *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F, México. Recuperado el 2016
- Federación, D. O. (21 de octubre de 2008). Acuerdo 445. *Diario Oficial de la Federación*. México D.F, México. Recuperado el 2016
- Federación, D. O. (29 de octubre de 2008). Acuerdo 447. *Diario Oficial de la Federación*. México D.F, México.
- Federación, D. O. (29 de octubre de 2008). Acuerdo 447. *Diario Oficial de la Federación*. México D.F, México. Recuperado el 2016
- Fernández, N. L. (octubre de 2006). ¿Cómo analizar los datos cualitativos? *Fichas para la investigación*. Barcelona.
- Frade, R. (29 de septiembre de 2009). Desarrollo de competencias en educación básica. México D.F, México. Recuperado el 2016, de <https://funcionpedagogica.files.wordpress.com/2010/01/laura-frade-competencias.pdf>
- Frade, R. L. (mayo de 2009). *Calidad Educativa*. Recuperado el 16 de marzo de 2016, de Matices: la diferencia entre el enfoque por competencias y el constructivismo: <http://www.calidadeducativa.com/articulos-de-interes/laura-frade/2009/matices-las-diferencias-entre-el-enfoque-por-competencias-y-constructivismo.html>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos: Los objetivos por los que vale la pena luchar* . SEP.

- Galicia, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios. *Textual Análisis del medio rural latinoamericano*, 55(55). Recuperado el 2016, de https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_revista_numero=108
- García, D. A., & Martínez, L. L. (agosto de 2014). El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 2(4). Recuperado el <http://www.redalyc.org/pdf/4576/457645126004.pdf> de 2016
- García, R. J. (15 de diciembre de 2011). *Redalyc*. Recuperado el 16 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>
- Goetz & LeCompte, J. P. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guerra, R. M. (2000). ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(10). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001004.pdf>
- Guizado, A. (2002). *Educación media académica y profesional técnica*. Recuperado el 2016, de OEI Organización de Estados Iberoamericanos, : <http://www.oei.es/historico/quipu/panama/#sis2>
- Iafrancesco, G. M. (2004). LA EVALUACIÓN INTEGRAL Y DE LOS APRENDIZAJES. Bogotá, Colombia.
- Ibarra, U. L., & Escalante, F. A. (22 de julio de 2013). El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato. *Education Policy Analysis Archives/Archivos*, 21(60). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728060.pdf>
- Jiménez, L. A., & Correa, P. A. (2002). EL MODELO DE TEORÍAS IMPLÍCITAS EN EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA. *Revista de investigación educativa*, 20(2). Obtenido de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99051/94641>
- Jiménez, V. S. (2011). *VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ANTE EL TRABAJO POR PROYECTOS EN CIENCIAS (ENFÁSIS EN FÍSICA) Y SU RELACIÓN CON EL PERFIL DE EGRESO*. Recuperado el 2016, de COMIE Congreso Mexicano de Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0504.pdf
- Ley General de Educación. (13 de julio de 1993). *Ley General de Educación*. México, D.F, México.

- Leyva, M. R. (diciembre de 2008). *DISEÑO CURRICULAR POR COMPETENCIAS*. México, D.F: Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/182548/libro_diseno_curricular_por-competencias_anfei.pdf
- López, B. G., & Tinajero, V. G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Redalyc*. Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>
- Martínez-Salanova, S. E. (26 de 06 de 2003). *Portal de la educucomunicación*. Obtenido de Figuras de la pedagogía: <http://www.uhu.es/cine.educacion/>
- Mejía, M. T., & Pasek, E. d. (junio de 2014). Principios y funciones de la evaluación sumativa y formativa. *Evaluación e Investigación*, 009(001). Recuperado el 07 de marzo de 2016, de Revista Evaluación e Investigación - Vol. 009, No. 001: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40688/1/articulo1.pdf>
- Mejía, P. O. (30 de Abril de 2012). *Revista electronica Educare*. Recuperado el 07 de marzo de 2016, de Revista electrónica Educare Vol. 16, N° 1: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
- Mendoza, C. D., Schemelkers, d. V., & Flores, C. P. (2011). *LA EVALUACIÓN EN EL BACHILLERATO ¿REFERENTE DE CALIDAD O DE CONTROL INSTITUCIONAL?* Recuperado el 2016, de COMIE Congreso Mexicanode Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1101.pdf
- Morán, O. P. (enero-junio de 1985). *Intituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación IISUE*. Recuperado el 12 de marzo de 2016, de Revista Perfiles Educativos: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=1985-27-28-9-25
- Morán, O. P. (1986). Instrumentación didáctica. En M. P. Gonzáles, *Fundamentación de la Didáctica*. México: Gernika.
- Morán, O. P. (abril de 2007). *Redalyc.org*. Recuperado el 11 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004802.pdf>
- Morán, O. P. (2014). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.

- Morán, O. P. (2014). *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM.
- Morán, O. P. (2014). un esbozo sobre los paradigmas cuantitativo y cualitativo de la evaluación. En P. M. Oviedo, *La evaluación cualitativa en los procesos y prácticas del trabajo en el aula* (pág. 117). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Moreno, S. E. (2007). Características territoriales, ambientales y sociopolíticas del municipio de Texcoco, Estado de México. *Quivera*, 9(1). Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/401/40190110.pdf>
- Muller, B. (31 de mayo de 2012). El proceso educativo en Europa. *El país, Internacional*. Recuperado el 2016, de http://internacional.elpais.com/internacional/2012/05/24/actualidad/1337875494_626624.html
- Muñoz, C. J., & Maldonado, S. T. (2011). APRENDIZAJE CON BASE EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR CAPACIDADES DE PROBLEMATIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(1). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060014.pdf>
- Peña, S. M. (2005). *CÓMO DESARROLLAR Y EVALUAR COMPETENCIAS DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO*. Recuperado el 2016, de COMIE Consejo Mexicano de la Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1905.pdf
- Pérez, Í., & Inciarde, A. (agosto de 2013). *Redalyc*. Recuperado el 16 de marzo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/737/73728678010.pdf>
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*(14). Recuperado el 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En *Para observar la escuela, caminos y nociones*.
- Rodríguez, L. M. (2013). Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla. *Revista mexicana de orientación educativa*, 10(24). Recuperado el 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-75272013000100003

- Rodríguez, S. E. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>
- Rodríguez, S. E., Solano, V. E., & Luna, C. J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y Educadores*, 13(1). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/834/83416264002.pdf>
- Saavedra, M. S. (2005). *Diccionario de Pedagogía*. México: Pax México.
- Sánchez, N., & González, N. (2015). EL USO DEL PORTAFOLIO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181024.pdf>
- SEMS. (enero de 2009). Programa de estudios de innovación y desarrollo tecnológico.
- SEMS. (2009). Programa de estudios de la materia psicología. (pág. 76). México: SEP Subsecretaría de educación media superior y superior.
- SEMS. (enero de 2009). Programa de estudios Psicología e Innovación y desarrollo tecnológico .
- SEMS. (2011). Plan de estudios del Bachillerato general.
- SEMS. (2011). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el 2016, de SEP: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- SEP . (2008). Recuperado el 16 de marzo de 2016, de Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación: http://www.dgespe.sep.gob.mx/acerca_de
- SEP. (14 de octubre de 2013). *Secretaría de Educación Pública*. Recuperado el 2016, de Subsecretaría de educación media superior SEMS: http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb
- SEP, D. G. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México. Obtenido de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_4_Estrategias_instrumentos_evaluacion.pdf
- Soriano, A. E. (2000). *Metodos de Investigación en Educación*. España: Universidad de Almería.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Metodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Thomé, C. O. (1991). ALGUNAS NOTAS ACERCA DEL BACHILLERATO UNIVERSITARIO. *Revista de la Educación Superior ANUIES*, 20(77). Recuperado el 2016, de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista77_S1A3ES.pdf
- Tobón, S. (2008). LA FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: el enfoque complejo. Bogotá: Centro de Investigación en Formación y Evaluación CIFE.
- Ulloa, L. N., Suárez, C. P., & Jiménez, M. C. (2009). *Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y el rol docente*. Recuperado el 2016, de COMIE Comité Mexicano de Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1082-F.pdf
- Universia Chile. (21 de Diciembre de 2011). *Universia Chile*. Recuperado el 2016, de <http://noticias.universia.cl/vida-universitaria/noticia/2011/12/21/899132/bachilleratos-buena-opcion-definir-carrera.html>
- Universia España. (s.f.). *Universia España*. Recuperado el 2016, de <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/uruguay/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/2587>
- Vargas, P. L. (01 de mayo de 2006). *CIE UMSNH*. Recuperado el 07 de Marzo de 20016, de Coordinación de Innovación Educativa: <http://dieumsnh.qfb.umich.mx/evaluacion.htm>
- Verdugo, R. W. (2009). *ACTITUD DOCENTE HACIA LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA*. Recuperado el 2016, de COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0615-F.pdf
- Videla, R. L. (2007). Vuelva en marzo. Algunas consideraciones sobre el examen. *Revista Argentina de Radiología*, 71(3). Recuperado el 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/3825/382538453014.pdf>
- Zorrilla, A. J. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. Distrito Federal: ANUIES.

ANEXOS

ANEXO 1.

ESTADO DEL ARTE

<p>Título: ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales I</p>	<p>Autor: María Irene Guerra Ramírez</p>	<p>Año: Revista Mexicana de Investigación Educativa julio-diciembre 2000, vol. 5, núm. 10</p>
<p>Objeto: los diversos significados del bachillerato para alumnos de un Colegio de Ciencias y Humanidades y de un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial. El análisis se centra en la articulación entre características socioculturales que, de algún modo, determinan o restringen a los sujetos y una práctica de comprensión de cómo estas condiciones □incluyendo a la institución escolar a la que acceden□ son resignificadas por ellos, dando lugar a la producción de esquemas de representación, significados, valores y expectativas particulares en torno al bachillerato, en los que se pone de manifiesto el peso de la dimensión subjetiva de los sujetos en la construcción de sus esquemas de representación.</p>		
<p>Preguntas: ¿qué percepción tienen los jóvenes sobre el bachillerato según sus características socioeconómicas y culturales?</p>		
<p>Objetivos: La pretensión era obtener información de cuestiones comparables sobre las visiones y perspectivas de alumnos de bachilleratos distintos. acceder a una comprensión de las formas propias en que individuos y grupos particulares se relacionan con la escuela y se expresan en torno a ella</p>		
<p>Referentes teóricos: Arfuch, L. (1995). La entrevista: una invención dialógica, Papeles de comunicación, 8, México: Paidós Bartolucci, J. (1994a). Desigualdad social, educación superior y sociología en México, col. Problemas Educativos de México, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM/Grupo editorial Miguel Ángel Porrúa. Cariola, L. (1987). “Los profesores ante la falta de expectativas de los alumnos”, en Cuadernos de educación 18 (169): 289 -296, noviembre. Cariola, L. (1989). “Alumno, familia y liceo. ¿Confabulación para un menor aprendizaje?”, en. GarcíaHuidaleno, J. E. (ed.) Escuela, calidad e igualdad, Santiago de Chile: CIDE. Cariola, L. y C. Cox (1991). “La educación de los jóvenes: Crisis de la relevancia y calidad de la enseñanza media”, en Mena, M. I. y S. Ritlenshaussen (eds.) La juventud y la enseñanza media.</p>		

Una crisis por resolver, Santiago de Chile: CPU. Carvajal, A.; T. C. Spitzer y J. F. Zorrilla (1993). "Alumnos", en Estados de Conocimiento. La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa 1, II Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: COMIE.

Metodología: En congruencia con este enfoque teórico y metodológico, se eligió la entrevista cualitativa como el recurso más adecuado para "excavar" en las perspectivas de los jóvenes, posibilitando una reconstrucción de su experiencia, como relatos o narrativas en las que se coloca a los acontecimientos en un "horizonte más amplio de posibilidades".

Se optó por una modalidad semidirigida con la que se pudieran crear relatos a profundidad y más o menos espontáneos; en las que todos los entrevistados desarrollaran los aspectos considerados como centrales y prioritarios.

También se diseñó una cédula que, a manera de ficha individual, permitiera el acopio de información socioeconómica y de la trayectoria académica de los alumnos entrevistados. Asimismo, se tomaron notas de campo sobre las observaciones realizadas en las escuelas y toda esta información fue incorporada a las entrevistas, mismas que se transcribieron en su totalidad. La selección de los informantes se basó en la inclusión de una serie de características que se pensó podrían estar presentes en la gama de perspectivas de las personas en las cuales estábamos interesadas: jóvenes trabajadores y no trabajadores, hombres, mujeres, sobresalientes, regulares e irregulares (cuadro 1). Aun así, nunca se perdió de vista que se trataba de un diseño flexible.

Hallazgos: Los resultados de este estudio revelan, ya de entrada, un marcado distanciamiento entre los alumnos que acceden a uno u otro bachillerato, sobre todo en lo que refiere a sus características socioculturales. Lo anterior no hace sino constatar una distribución diferenciada en las ofertas educativas para distintos grupos de la sociedad, que ha sido señalada en estudios recientes

En términos generales, podríamos decir que las condiciones culturales familiares y la situación estudiantil son más desventajosas para los alumnos del CBTIS.

Las diferencias más relevantes se observan en el acento que los estudiantes de bachillerato universitario otorgan a la escuela como espacio formativo y de vida juvenil. Por su parte, los del CBTIS enfatizan los significados que refieren al bachillerato como medio de movilidad social y económica así como para la adquisición

de autoestima y reconocimiento social. Aunque sus expectativas formativas y por estudios superiores no quedan al margen, lo anterior nos plantea, de entrada, contrastes interesantes.

Esta investigación contribuye con el análisis de la concepción que tienen los jóvenes del bachillerato y cómo influye el contexto en su percepción y planeación de objetivos y metas, también demuestra el contraste existente entre el apoyo económico que se le da a los diferentes planteles del país.

Título: Los docentes ante la reforma del bachillerato	Autor: Guadalupe López Bonilla y Guadalupe Tinajero Villavicencio	Año: 2009
Objeto: la opinión de docentes de bachilleratos tecnológicos sobre la reforma de 2004.		
Preguntas: ¿qué desafíos enfrentan los profesores ante la RIEMS?		
Objetivos: el impacto de medidas que introducen cambios significativos en el contenido curricular y en el modelo pedagógico (el constructivismo) sin habilitar a los docentes con los medios para lograrlo. A la luz de los cambios que recientemente introdujo la Reforma Integral de la Educación Media Superior, la cual mantiene el enfoque pedagógico pero modifica sustancialmente los contenidos, los resultados de este estudio pueden servir para anticipar los retos de los docentes frente a la nueva reforma, y pensar críticamente en su diseño, planeación e instrumentación.		
Referentes teóricos: Braslavsky, Cecilia y Cosse Gustavo (1996). Las actuales reformas educativas: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones, Buenos Aires: PREAL, disponible en http://www.preal.org/Biblioteca.asp?Id_Carpeta=64&Camino=63 Preal%20Publicaciones/64 PREAL%20Documentos . Gimeno Sacristán, José (2006). "De las reformas como política a las políticas de reforma", en J. Gimeno (comp.), La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar, Madrid: Morata, pp. 23–42.		
Metodología: Iniciamos las observaciones en el aula en septiembre de 2004, a dos meses escasos de que los docentes recibieran información sobre la reforma. En 2005 entrevistamos a los maestros observados (22 profesores), y al finalizar el ciclo 2006–2007 recogimos su opinión sobre la reforma a través de dos instrumentos. En este trabajo reportamos la respuesta a cuatro preguntas abiertas adaptadas del cuestionario School Reform Opinionnaire (Brown, 1994).		

Aplicamos el cuestionario a 39 maestros de tiempo completo, 3 con 30 horas, 9 de medio tiempo y el resto contratados por horas.

Hallazgos: Todas las respuestas fueron codificadas siguiendo un procedimiento inductivo de elaboración de categorías. Para los docentes, los planteamientos generales de la propuesta curricular les son totalmente ajenos; esto es, no sólo los desconocen, sino que se sienten imposibilitados para trabajar los contenidos. Los profesores de este nivel piensan que tal situación es una consecuencia de la falta de responsabilidad por parte de las autoridades, ya que no proporcionaron, por ejemplo, los materiales educativos en forma y con oportunidad. De igual manera, los profesores enfatizan que la capacitación y la actualización que han recibido han sido insuficientes, lo cual se refleja en los resultados obtenidos. Finalmente, consideran que el número de alumnos por grupo que atienden (en algunas instituciones alrededor de 50) es un obstáculo para trabajar grupalmente las estrategias didácticas propuestas, así como alcanzar los propósitos de aprendizaje marcados en el programa.

Esta investigación hace referencia a la posición y concepción que tienen los profesores de bachillerato ante la reforma del bachillerato, lo que complementa esta investigación ya que aporta el cómo se mira la reforma en general desde los maestros.

Esta investigación comenzó cuando se implementó la reforma, lo que indica que podemos hacer una comparación de la reacción que los profesores tenían al inicio y ahora, casi al final de la implementación de la reforma.

Se dice que los maestros creían que no se tiene la capacitación suficiente para la implementación del programa por competencias, sin embargo, en nuestra investigación podemos ver que a pesar de que no has sido suficientes los cursos y capacitaciones de tema, los profesores han aprendido durante la marcha y su experiencia de trabajo, así es como han ido implementado el modelo.

Se aborda de manera amplia la historia de bachillerato y de las reformas, sus implicaciones y contextos, así como su influencia en los docentes y procesos de enseñanza aprendizaje.

Es un gran aporte ya que establece cómo era la situación en los inicios de la implementación de la RIEMS, además de ampliar el panorama sobre el proceso de

transición por el que pasó el bachillerato, las situaciones a las que se le hicieron frente y sobre todo la opinión de los docentes que debían llevar a cabo.

Muestra algunas de las inconformidades que tienen los profesores, y las contraposiciones que existen entre ellos, ya que también hace evidente que algunos profesores mostraban afinidad con las metas planteadas y los propósitos que se plantean en la reforma.

Sin embargo, muestra que la mayoría opinaba que la reforma aumentaba la deserción y que propiciaba un menor aprendizaje en los alumnos, además mencionaban que no había la suficiente información y conocimiento del funcionamiento de la reforma.

Este estudio nos ayuda como base y fundamento para realizar el comparativo con de la situación inicial de la reforma y la situación en la que se encuentran actualmente los alumnos y docentes, así como su posición ante las estrategias de evaluación.

Ya que, respecto a esto, el estudio nos muestra que un aspecto que causaba cierta incertidumbre era la falta de capacitación en cuanto a la instrumentación didáctica y el poco conocimiento sobre la aplicación de estrategias de evaluación, la elaboración de secuencias didácticas, la instrumentación de la teoría, entre otras.

Título: Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla	Autor: Martha Rodríguez Landa	Año: 2013
Objeto:		
Preguntas: ¿Qué tanto influyen las actitudes de los profesores en los retos educativos? ¿La disposición de los profesores al cambio trae resultados favorables? <i>¿Cuáles son las actitudes que presentan los profesores de la Escuela Preparatoria Regional de Colotlán, Módulo Huejuquilla, ante el Bachillerato General por Competencias?</i>		
Objetivos: Describir las actitudes que presentan los profesores de la escuela preparatoria ante el Bachillerato General por Competencias.		
Referentes teóricos:		
Metodología: Para llevar a cabo esta investigación se eligió el Modelo Tridimensional como sustento teórico desarrollado por Rosenberg y Hovland (1961). Este modelo		

presenta una mejor forma de integrar las diferentes ideas que establece la relación entre el objeto y la reacción ante dicho objeto. De acuerdo a las características que presenta esta investigación se utilizó el método de encuesta, siendo éste el que requiere la investigación (Creswell. 2003); "la encuesta es un método que proporciona una descripción cuantitativa o numérica del comportamiento, en una población de un fenómeno o proceso educativo de interés"

Hallazgos: Por otro lado, el 88.9 % está muy de acuerdo en que le gustaría saber cuáles son las competencias que debe tener como profesor de bachillerato, el 5.6 % está de acuerdo y con igual porcentaje respondieron los indecisos. Estas cifras (94.5 %en total) parecen indicar un deseo de saber y de prepararse para el buen desarrollo de sus actividades tomando como guía la propuesta del trabajo docente por competencias.

Título: El significado de estudiar para los jóvenes de bachillerato	Autor: Luz Marina Ibarra Uribe Ana Esther Escalante Ferrer	Año: 2013
Objeto: la significación de estudiar para los estudiantes		
Preguntas: ¿cómo son los estudiantes en el nivel medio superior y superior? ¿cuál es el comportamiento o trayecto escolar de la cohorte 2008 de un bachillerato tecnológico en el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior y qué variaciones presenta en los indicadores en relación a la fase previa de implantación de dicha reforma?; ¿cuál es para los estudiantes el significado de cursar el bachillerato, la satisfacción con su formación y cuáles son sus expectativas al egreso?		
Objetivos: analizar las dimensiones correspondientes al comportamiento de la trayectoria escolar de la cohorte en su conjunto, el significado que confieren los jóvenes al hecho de estudiar el bachillerato y sus expectativas inmediatas de cara al egreso del mismo. mostrar un acercamiento a las expectativas de egreso de jóvenes estudiantes		
Metodología: utilizamos como estrategia metodológica un estudio de caso para analizar, en el marco de esta reforma, el comportamiento de la trayectoria escolar de la cohorte 2008-2011 de un bachillerato tecnológico en el estado de Morelos. Para estudiar al sujeto de esta investigación se retomó el enfoque denominado trayectorias escolares, el cual surge en México en el campo de la investigación		

educativa a partir de 1970 y toma auge dos décadas después, especialmente en la educación superior. En la educación media superior, los trabajos y estudios de trayectorias escolares han sido limitados en cantidad pero representan una opción metodológica que permite identificar y conocer los procesos y prácticas de los estudiantes en su paso por las instituciones educativas, incluyendo las relaciones pedagógicas, la construcción del saber escolar y la interacción y experiencias cotidianas que forman parte del proceso de socialización del sujeto. . El estudio de las trayectorias permite cuantificar el comportamiento escolar de un grupo, de una especialidad, de una cohorte, etc., durante su tránsito institucional por la escuela, desde su ingreso, durante su permanencia y su egreso de la institución. Para lograrlo, este tipo de enfoques requiere obtener, manejar y analizar una serie de indicadores, lo cual arroja información valiosa para reafirmar, fortalecer y/o reorientar el trabajo escolar de la institución a partir de estrategias de mejora de los procesos educativos

Hallazgos: promedio grupal del primer y el sexto semestre. En general, los promedios grupales de la cohorte tienden a bajar en el transcurso de la formación. Quizás estos resultados tengan que ver con los hábitos de estudio de los estudiantes y prácticas docentes que no han logrado erradicarse. Al preguntarles a los estudiantes si acostumbran estudiar diario aun cuando no tengan programado un examen, 78% respondió que no, sólo 12% manifestó que sí estudian diariamente pues es más fácil cuando tienen que preparar un examen ya que tienen “los conocimientos más frescos”. Más de 90% de los jóvenes sólo estudia cuando tiene que preparar un examen. Un 74% reconoció que casi siempre estudian una noche antes o incluso, al momento previo al examen. Casi tres de cada cuatro estudiantes, aceptó no tener un plan de trabajo, un horario, una estrategia o disciplina para organizar su tiempo extraclase. En relación con las prácticas pedagógicas de los profesores del plantel, los resultados obtenidos con los jóvenes permiten suponer que no obstante la insistencia acerca de las ventajas del trabajo pedagógico en un modelo educativo dinámico, activo, significativo y creativo, como el denominado centrado en el aprendizaje, casi 83% de los estudiantes manifestó que en su clase siempre y/o casi siempre ellos toman dictado del profesor, lo cual nos remite a un esquema de interacción que privilegia la enseñanza y además lo hace de una manera pasiva, contrario a los valores y competencias que promueve la RIEMS En los aspectos académicos 88% de los jóvenes aseguró que los contenidos de las materias fueron útiles para su formación. En el mismo sentido al cuestionarles sobre la utilidad

de los módulos en relación con sus prácticas profesionales, 80% coincidió en dicha utilidad. Sin embargo, sólo 66% opinó que las actividades de las asignaturas les permiten integrar el conocimiento teórico y práctico. Es interesante notar como todos los jóvenes entrevistados le confieren un carácter pragmático y a futuro al estudio y al conocimiento. Comentaron que les gusta estudiar porque: “aprenden cosas que les servirán en el futuro”, “útiles para cuando las tengan que emplear”, “para llegar a ser alguien”, “para vivir mejor en el futuro”, “para cumplirles u honrar a sus padres” o bien “para no terminar de chofer o taxista”. Llama la atención que el conocimiento en ningún caso aparece ni tiene una aplicación en el aquí y ahora; en todos los casos es visto como una inversión para su vida adulta. Una posición como esta difiere mucho del discurso político que abandera la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior en relación con el por qué y el para qué del aprendizaje y del conocimiento

Referentes teóricos: Guerra, M. (2007). ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En Guzmán C. y Saucedo C. (coords.). La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela, México: Pomares/CRIM/UNAM. Guerrero, M. (1998). Más allá de la formación propedéutica y terminal: el bachillerato visto por los jóvenes. Tesis de Maestría en Ciencias, México: DIE-Cinvestav, IPN.

Hernández, F. (2003). El constructivismo como referente de las reformas educativas neoliberales. *Educere, Tránsito*, 7(23), 433-440. Recuperado 2008, junio 18, en <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol7num23/articulo16.pdf>

Yurén, T. y Romero, C. (2008). La formación de los jóvenes en México. Dentro y fuera de los límites de la escuela, México: Juan Pablos.

Fuente <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275029728060.pdf>

Título: Concepciones de competencias. Sus implicaciones en el currículo y en el rol del docente	Autor: Norma Yolanda Ulloa Lugo / Patricia Suárez Castillo / Carmen Alicia Jiménez Martínez	Año: 2009
Objeto: Las competencias en la FES Iztacala		
Preguntas: ¿Por qué la educación por competencias?		
Objetivos: Indagar el concepto de competencia que suscriben dos muestras de profesores insertos en un proceso de cambio curricular por competencias. Determinar los atributos que caracterizan el concepto. Plantear las implicaciones de esas concepciones.		
Referentes teóricos: Barrón, T. C. (2002). “La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización”, en Valle, F. M. Formación en competencias y certificación profesional. Pensamiento Universitario Tercera Época, 91, México: CESU- UNAM Argudín V. Y. (2001). “Educación Basada en Competencias”, Revista de educación / nueva época, núm. 19.		
Metodología: “Adoptamos un análisis cualitativo porque esta metodología se centra en el individuo y su finalidad es conseguir un acercamiento a los directamente implicados y ver el mundo desde su perspectiva dado que si se desea modificar cualquier tipo de situación social debemos partir de cómo la viven, sienten o expresen los implicados.” Se aplica un instrumento con preguntas abiertas a dos muestras de profesores (aquí sólo damos cuenta de una de ellas). La pregunta es: ¿Qué entiende usted por competencia en la educación? Una muestra está constituida por 27 profesores de la carrera de enfermería (que está por iniciar el proceso de reforma) y la otra muestra constituida por 35 profesores de la carrera de cirujano dentista (carrera que está por concluir su proceso de reforma)		

Hallazgos:

“Se encuentra que el grado de avance en la reforma curricular contribuye a una concepción de competencia que difiere en el grado de conciencia en los profesores de las implicaciones de una reforma curricular por competencias y abre el reto de hacer consistente lo que conoce el profesor acerca de las competencias, con el proceso de desarrollo de competencias que estará bajo su responsabilidad.”

Para estas carreras, que incluyen las de la FES Iztacala, el enfoque educativo por competencias abre la oportunidad de reflexionar sobre la propuesta y expresar en lenguaje psicopedagógico especializado lo que se ha estado trabajando como competencias en forma intuitiva. La oportunidad para que los actores educativos reflexionen la organización curricular, replanteen sus metas, propósitos y su quehacer de otra manera, está abierta.

Interesa subrayar que de la expresión con la que los profesores definen su concepción de competencia, también se desprenden las características que esperarían de los egresados y las que contribuirían a desarrollar en sus alumnos. En este sentido, estarán dispuestos a insertarse en un currículo por competencias que en la concepción de Iztacala cercana a la de Argudín (2006) será polivalente, flexible, pertinente, factible, con reducción en la carga académica, semi presencial apoyado en las tecnologías de información y comunicación (TIC) y con énfasis en la integración de los saberes.

Fuente:http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/1082-F.pdf

Como es posible notar esta investigación se centra en la aplicación de las competencias en el nivel superior y podría pensarse que no tiene aportaciones al presente trabajo, sin embargo representa una fuente de información importante ya que refleja cómo se trabajan las competencias en el próximo nivel educativo a la EMS, permitiéndonos realizar un análisis más completo de las implicaciones que tiene este enfoque, de la misma manera nos permite ver en perspectiva los resultados de la propia investigación.

Además nos aporta información sobre el término de competencias y los nuevos roles que juegan los docentes y alumnos bajo este enfoque y poder así hacer una comparación entre el nivel MS y el superior.

Nos aporta también elementos para analizar la respuesta de los actores educativos ante el enfoque por competencias, la percepción que tienen del, la modificación o continuación de su práctica refiriéndonos a los docentes, por otro lado las modificaciones que tiene la vida formativa de los alumnos su respuesta ante tal forma de trabajo y las implicaciones que conlleva, además permitirá analizar cómo este enfoque ha transformado el rol de docentes y alumnos.

Esta investigación aborda el tema del currículo desde el enfoque por competencias, su estructura, contenido y aplicación, brindándonos elementos y ejes de análisis para hacer lo propio con el currículo de la EMS, permite de la misma manera analizar la pertinencia de este de acuerdo a el nivel superior que implementa este enfoque.

Se muestra en los hallazgos de esta investigación que el grado de avance en la reforma curricular ayuda a los docentes a formar su concepción y conceptualización de las competencias lo que nos hace ver que de no ser por lo expresado en el currículo la noción que tienen los docentes de las competencias es escasa. Esto nos permite trabajar la importancia que tiene clarificar las concepciones que se han transformado con el enfoque por competencias.

Título: EL PROCESO DE DISEÑO CURRICULAR CON ENFOQUE DE COMPETENCIAS. EL CASO DEL BACHILLERATO GENERAL DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA	Autor: ROCÍO ADELA ANDRADE CÁZARES	Año: 2015
Objeto: La elaboración del currículo desde el enfoque por competencias en bachillerato		
Preguntas: ¿Cómo se llevo a cabo el proceso de diseño curricular de tipo participativo del plan de estudios del bachillerato general por competencias en el Sistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Universidad de Guadalajara?		
Objetivos: “Describir la experiencia de cuatro miembros del equipo base de diseño curricular que trabajaron en el proceso de elaboración del Currículum del Bachillerato General por Competencias del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara, con la finalidad de dar cuenta del proceso participativo por medio del cual se diseño dicho currículum.”		

Referentes teóricos:

Coll, C., y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. Ponencia presentada: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago de Chile. 11 al 13 mayo de 2006.

Haro, M., Padilla, J. T., Parga, L. Peña, J.A., (Coords). (2007). Plan de estudios del Bachillerato General por Competencias. Documento Base. (Tomo I). Una propuesta. Sistema de Educación Media Superior. Universidad de Guadalajara. 336 p.p. Marzo de 2007. Guadalajara, México.

Metodología:

“El estudio de caso se ubica dentro de los métodos de tipo cualitativo de manera principal, aunque también puede hacer uso de datos cuantitativos. Entrevistas cualitativas de tipo no estructurado con informantes clave participantes en el proceso de diseño del Currículum del Bachillerato General por Competencias (BGC) de la UdeG.”

Hallazgos: Sin embargo, el término competencia es polisémico y tiene múltiples definiciones (dependen del enfoque al cual se adscriben de competencias, contexto, momento histórico y el ámbito en el que se ubica la competencia), aunque hay diferencias, también hay puntos de encuentro entre dichos conceptos, a decir de Coll y Martín (2006), existen elementos que deben estar presentes por ser de carácter esencial:

- La movilización de los conocimientos, lo cual implica que dichos conocimientos se activan y se aplican a situaciones de la vida real.
- Integración de distintos tipos de conocimientos, por lo cual, conviene tener presente esto a la hora de tratar de promover su desarrollo y tratar de evaluarlos.
- El contexto en que se produce el aprendizaje, lo cual remite a que se tiene que hacer la transferencia de lo aprendido a situaciones concretas.
- Desarrolle capacidades metacognoscitivas, para que se permita la posibilidad de seguir aprendiendo.

En las entrevistas tanto EF1PM y EF1PR (ver cuadro 2) dan cuenta de cómo inició el proceso de diseño curricular desde cero y en un principio fue incierto dado a que el propio concepto de competencia era difuso y se prestaba a decir que era como una torre de Babel dada la multitud de conceptos existentes, aunado al trabajo participativo que hacía que el avance fuera lento al entrar en procesos de consulta y discusión.

Fuente:http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0891.pdf

El punto central de esta investigación es el currículo desde el enfoque por competencias, su diseño y elaboración dentro del nivel bachillerato en Guadalajara; pese a que el contexto en el que se realiza la investigación es diferente considero pertinente su referencia para el presente trabajo pues es una investigación similar y se refiere al mismo nivel educativo, donde como ya vimos en los antecedentes, con la RIEMS se establece un tronco común para todos los bachilleratos, por lo que las aportaciones de esta investigación en cuanto a la elaboración y diseño del currículo serán significativas.

Encontramos aquí según los hallazgos de esta investigación que el concepto de competencias aun no está esclarecido al cien por ciento; encontramos aquí una similitud con la primera investigación citada y vemos que el problema de la conceptualización del enfoque por competencias por parte de los docentes se presenta tanto en la EMS como en la Educación Superior.

De esta manera en la investigación que nos atañe será un punto de especial interés ver que tan clara es para los profesores la conceptualización de competencias siendo este el enfoque bajo el cual se encuentran dirigiendo su práctica y considerar esta situación como un posible obstáculo para la concreción del enfoque por competencias, repercutiendo a su vez en la evaluación de su funcionalidad y pertinencia para el sistema educativo, pues no se estarán evidenciando los verdaderos alcances y limitaciones del enfoque por competencias.

Esta investigación nos permitirá también ver los diversos modos de diseño del currículo y la operatividad de este según el contexto en el que se encuentre.

Título: El constructo “competencias” en docentes de Bachillerato	Autor: Alma García Delgado*1 , Lilia Martínez Lobatos	Año: 2014
Objeto: el enfoque de competencias en bachillerato		
Preguntas: ¿Cuál es el concepto de competencias prevaleciente en los docentes del CBBC, con base en su nivel o grado de capacitación en la RIEMS?		
Objetivos: identificar el concepto de competencias que prevalece en los docentes de química de los planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Baja California, según su nivel de capacitación en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS),		

Metodología: realizar esta investigación en dos fases, iniciando con un estudio de carácter documental (Sampieri, Fernández-Collado y Lucio, 2008) referente al constructo “competencias” y a su implementación en el CBBC con motivo de la RIEMS (2008), y posteriormente, en la segunda fase de la investigación, realizar el trabajo de campo orientado hacia un estudio exploratorio para identificar el concepto de competencias prevaleciente en los docentes de química del CBBC, apoyado con una encuesta en línea (por internet) para obtener la información, ello mediante una metodología cuantitativa para el procesamiento de datos (Centty, 2010). La fase documental consistió en obtener información de la literatura existente sobre las distintas acepciones del constructo “competencias”.

r la segunda fase de la investigación consistente en el trabajo de campo, se desarrolló un estudio descriptivo, sabiendo que el tema ha sido poco estudiado en México, específicamente en el CBBC, utilizando la técnica de encuesta de manera censal.

Hallazgos: La diversidad conceptual que presenta el constructo “competencias, se debe a que este término es un constructo social que refleja los diferentes intereses y valores ideológicos. Esto ha implicado que no tenga una definición propia, y que el término conceptual se describa en función de los distintos enfoques en los cuales se aplique o utilice (Moreno, 2011), y que también se defina de acuerdo con la utilidad que le asignen los diferentes organismos internacionales.

Se observaron diferencias significativas en los cuatro grupos formados de acuerdo con el nivel o grado de capacitación en la RIEMS. Los docentes sin curso no se inclinaron por alguna definición en especial, pero los docentes que tomaron el curso del CBBC resaltaron la definición de Ruiz Iglesias, donde se indica que las distintas sociedades demandan una formación más integral de los estudiantes

Se pudo verificar que solamente 13 de los 68 docentes del área de química que participaron en la encuesta (19.1%) eligieron la opción correspondiente a la definición del Conocer, enfocada exclusivamente al desempeño laboral, y solo 3 de los 68 docentes (4.4%) la escogieron como única opción, lo cual no deja de ser preocupante porque el enfoque de competencias en el CBBC no se limita exclusivamente a la preparación de los estudiantes para realizar un trabajo productivo, que es importante, pero no como única opción, ya que esta capacitación no resulta suficiente para enfrentar los retos de la sociedad y las empresas, que demandan personas cada vez más preparadas para tomar las mejores decisiones, pero con consideraciones éticas, sentido

de pertenencia y responsabilidad social.

La definición más seleccionada como la implementada en el CBBC corresponde a la del Proyecto Tuning América Latina, seguida de la aportada por la RIEMS, situación que resulta comprensible debido a que estas definiciones fueron las mayormente utilizadas en la preparación de los docentes que tomaron el diplomado del Profordems, los cuales representan 55.9% de los encuestados

Referentes teóricos: Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. *Perfiles Educativos*, xxxi (124), 69-92. (2011).

La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles Educativos*, xxxi (131), 116-130.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Biblioteca para la Actualización del Maestro. México: sep/Graó, 40-43. _____ (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? México: Graó/Colofón

Tobón, S., Pimienta, J., & García Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

Fuente: <http://www.redalyc.org/pdf/4576/457645126004.pdf>

Título: El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México	Autor: Andrade Cázares, Rocío Adela; Hernández Gallardo, Sara Catalina	Año: 2011
Objeto: el enfoque de competencias y el currículum de bachillerato		
Preguntas: ¿Cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias desde la visión de las personas involucradas en la práctica educativa?		
Objetivos: Analizar cómo se desarrolla el Currículum del Bachillerato General por Competencias de la Universidad de Guadalajara (que se ubica en el contexto mexicano) en la práctica educativa de un plantel de la zona metropolitana de Guadalajara.		
Metodología: Ubicamos la investigación, que es de corte cualitativo, en el contexto educativo mexicano, y utilizamos como método de recolección de datos la entrevista de historia oral temática.		

El método de investigación que se utilizó es el de historia oral temática; de acuerdo con Aceves (1999) representa ventajas en el sentido de que permite conocer de forma directa a partir de los relatos de vida de los involucrados en el desarrollo de un hecho.

Para poder analizar las entrevistas, realizamos un proceso de codificación abierta, mismo que es conceptualizado como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, p. 110).

Para el análisis retomamos el texto de la entrevista (transcripción) y leímos línea por línea para encontrar la información acerca de las categorías que nos interesa identificar, a fin de realizar el proceso de codificación de la información, y con ello marcar los fragmentos o las citas que sirven como apoyo para fundamentar la categoría

Hallazgos: En el caso de la UdeG se tienen buenas perspectivas con el Bachillerato General por Competencias, y a la fecha se reportan experiencias positivas por las autoridades universitarias. como un apoyo a la práctica docente en el nuevo currículo, se convocó a los profesores y profesoras que conforman los grupos de apoyo (expertos y expertas disciplinares y asesores y asesoras pedagógicos de los diferentes planteles) para el diseño de las guías de aprendizaje de las diferentes unidades de aprendizaje de primero y segundo semestres, que hacen un total de 18 (esto en una primera fase), y también se trabajó en las guías de aprendizaje de tercero y cuarto semestre (segunda fase).

Referentes teóricos: Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. Revista Magistral. Universidad Iberoamericana (20).

Catalano, A., Avolio, S., & Sladogna, M. (2004). Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas. Buenos Aires: Cinterfor/OIT

Coffey A. & Atkinson P. (2005). “Los conceptos y la codificación”. En: Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación, (pp. 45-77). Alicante: Universidad de Alicante

Díaz Barriga, F. & Rigo, M. (2000). Formación docente y Educación Basada en Competencias In Formación en competencias y formación profesional (Vol. Tercera Época, pp. 77-104). México, D.F.: Cesu-Unam

González, J., Waagenaar, R. & Beneitone, P. (2005). Tuning América Latina. Un proyecto de las universidades [Electronic Version]. OEI- Revista Iberoamericana de

Educación, 11. Retrieved 15 de junio de 2005 from: <http://www.campus-oei.org/revista/rie35a08.htm#a>

Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. & García, J. (2006). Competencias, calidad y educación superior. Bogotá, D. C.: Eds. Alma Mater Magisterio. Tobón, S. (2005), La formación con base en competencias. Aspectos generales. En: Documento de Apoyo 2. Unidad de Aprendizaje 1. Medellín: Portafolio Consultores

Fuente <http://www.redalyc.org/pdf/773/77315079023.pdf>

Título: PLANEAR POR PROYECTOS: UNA COMPETENCIA PROFESIONAL DEL DOCENTE DEL SIGLO XXI	Autor: Jesús Abelardo Cruz Domínguez / José Luna Hernández / Raymundo Ladislao Carrera Bahena	Año: 2011
Objeto: planeación por proyectos		
Preguntas: ¿Cómo optimizar la adquisición de la competencia básica de planear por proyectos en los docentes en formación de la Escuela Normal de Tianguistenco?		
Objetivos: Favorecer a través de la planeación por proyectos, la primera de las ocho competencias, que delinea el modelo integral para la formación profesional del maestro de educación básica particularmente en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Historia. Dar cuenta de la operación de una planeación por proyectos, que oriente el trabajo docente, respecto a la adquisición de competencias establecidas en los programas de estudio dirigidas a desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso.		
Referentes teóricos: “Los principales autores que se revisan son: F. Díaz (2006), L. Frade (2008), Marchesi (2007), Perrenoud (2004), Stenhouse (1998) y Tobón (2010).”		
Metodología: “Se utilizó la investigación acción como método de intervención para lograr el objetivo y observar su operancia.		

Hallazgos:

-Una planeación por proyectos, orienta el trabajo docente para desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan consolidar los rasgos del perfil de egreso, fortaleciendo las competencias profesionales del docente del Siglo XXI.

-Los docentes en formación encuentran trascendente una planeación por proyectos, cuentan con la teoría que lo sustenta, pero se enfrentan a limitaciones impuestas por el contexto reticente al cambio y poco innovador de las instituciones de práctica y sus titulares de asignatura.

Fuente:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0332.pdf

Si bien en esta investigación no se trabaja la Evaluación por proyectos como tal, si es un primer acercamiento a lo que es el modelo por proyectos y parte este es la planeación.

Esta investigación nos dice que la planeación por proyectos propicia que los alumnos desarrollen sus habilidades y conocimientos ya que cambia la planeación tradicional y se toma en cuenta al aprendizaje del alumno.

Sin embargo también nos marca que los docentes se encuentran limitados en su actuar debido a la resistencia que tienen las instituciones de implementar cambios en su modo de enseñanza.

En este caso se relaciona la evaluación por proyectos con el proceso de enseñanza donde también permea en la planeación, esto quiere decir que la evaluación por proyectos no es un suceso aislado que se da como la culminación de un ciclo escolar sino que conlleva una organización y planeación de todo el proceso enseñanza aprendizaje para fortalecer y desarrollara la capacidades de los estudiantes.

Si bien la investigación citada se centra en la adquisición de habilidades y conocimientos que deberían tener los docentes en formación dentro de una Normal, se está refiriendo también a alumnos ya que aun no egresan ni ejercen la práctica docente, por lo que se trata de la aplicación del modelo por proyectos en la comunidad estudiantil.

Esta investigación nos brinda elementos que servirán de fundamento para desarrollar la conceptualización de la evaluación por competencias dentro de nuestro trabajo.

Título: CÓMO DESARROLLAR Y EVALUAR COMPETENCIAS DEL SISTEMA NACIONAL DE BACHILLERATO	Autor: MANUEL PEÑA SALAZAR	Año: Abril-junio, 2005
Objeto: metodología que desarrolle y evalúe las competencias del SNB		
Preguntas: ¿De qué manera los docentes del SNB, desarrollan y evalúan las competencias? ¿Conocen los docentes el modelo educativo centrado en competencias del SNB? ¿Bajo qué principios teórico-metodológicos se pueden desarrollar y evaluar las competencias del SNB? Y al final establecer ¿De qué manera se deben desarrollar y evaluar las competencias en el Sistema Nacional del Bachillerato?		
Objetivos: construir una metodología que desarrolle y evalúe las competencias del SNB.		
Referentes teóricos: Denyer, M. (2004) Las competencias en la Educación: un balance. Fondo de cultura económica. México. Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996) Instrumentación de la Educación basada en competencias: Perspectiva de la Teoría y la Práctica en Australia. Limusa, México.		
Metodología: “La metodología que diseñamos, tiene una estructura articulada, interconectada; que como decimos en Física genera un sistema; los contenidos programáticos - las situaciones problemas- las competencias- las actividades de aprendizaje el dispositivo de evaluación y las actividades remediales, los cuales se trabajan, se integran para lograr aprendizajes significativos. Esta metodología se piloteó, al adaptarla a guías; guía docentes y guías para el estudiante.” “el sustento teórico de la metodología es la Pedagogía de la Integración (Roegiers, 2009) y la Evaluación Auténtica (Monereo, 2008). Respecto a la Pedagogía de la Integración, nos aporta el concepto de competencia, y el cómo desarrollar y evaluarla.”		
Hallazgos: Las observaciones de los docentes revela que cuando se integran los contenidos con situaciones-problemas, los alumnos son encantados, porque sienten la utilidad de esos saberes que moviliza, más cuando realiza proyectos que coadyuvan a resolver las situaciones.		

Fuente:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/1905.pdf

La investigación habla sobre una propuesta para la evaluación de competencias en el Sistema Nacional de Bachillerato, tiene aportes significativos a este trabajo pues se trata de analizar los tipos de evaluaciones aplicadas en el nuevo enfoque de competencias en el nivel MS.

Nos proporciona aportes significativos para la creación y organización de la metodología a emplear para realizar esta investigación, la experiencia que se aborda, la aplicación y resultados de esta son datos que permitirán hacer un contraste con los resultados que se obtengan en este trabajo.

Lo que esta investigación nos muestra es la evaluación por competencias vista desde los propios actores de la educación, las situaciones a las que se enfrentan y las soluciones que dan. Otro punto importante es que en esta investigación se considera y toma en cuenta la opinión de los alumnos siendo posible así ver otras respuestas de otros alumnos de bachillerato y ver las semejanzas y diferencias en opiniones respecto al enfoque por competencias.

La el sustento que utiliza para la metodología es un tanto desconcertante para mi, pues desconocía lo poco que aborda para su sustento, sin embargo me resulta interesante y de apoyo la estructura y organización que le da, así mismo el cómo rescata y presenta los resultados obtenidos.

Otro aspecto que me pareció importante y que considero puede enriquecer este trabajo son las preguntas que se plantea y la estructura que estas tienen.

Por ello considero a esta investigación como un aporte al presente trabajo pues puede brindar nuevos caminos y rutas para dirigir la investigación.

<p>Título: EL USO DEL PORTAFOLIO PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN AMBIENTAL. UN ESTUDIO DE CASO EN BACHILLERATO http://www.redalyc.org/pdf/567/56741181024.pdf</p>	<p>Autor: Noemí Sánchez y Natalia González</p>	<p>Año: 2015</p>
<p>Objeto: el uso del portafolio para desarrollar el aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa.</p>		
<p>Preguntas:</p>		
<p>Objetivos: plantear una propuesta didáctica basada en un portafolio reflexivo. Diseñar una evaluación formativa mediante el desarrollo y aplicación de rúbricas Elaborar actividades basadas en aprendizaje cooperativo centradas en los contenidos referentes al medio ambiente y la actitud de respeto por el medio ambiente Diseñar herramientas cuantitativas y cualitativas de recogida de información Analizar los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta didáctica</p>		
<p>Referentes teóricos: Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén, 1, 4-32. Recuperado de 1 http://revista.cepjaen.es/numero_01/pdf/caleidoscopio_1.pdf Buján, K., Rekalde, I. y Aramendi, P. (Eds.). (2011). La evaluación de competencias en la educación superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación. Sevilla: Editorial MAD, S.L.</p>		
<p>Metodología: Desde un enfoque metodológico mixto (cuantitativo y cualitativo) y optando por una metodología de corte cuasiexperimental, se diseñan y validan herramientas destinadas a dar respuesta a las hipótesis planteadas, se recogen los datos y se valoran los resultados que se obtienen. Así pues, en el grupo experimental se valora, el aprendizaje significativo a través del análisis de mapas conceptuales y el dominio conceptual y las actitudes, mediante las rúbricas. Además, de manera más profunda y abierta, se analizan actitudes y motivación de los estudiantes participantes mediante el grupo de discusión. Finalmente, se comparan las calificaciones globales de ambos grupos, obtenidas mediante rúbricas en el grupo experimental y, mediante un examen de respuestas a desarrollar en el grupo control. El grupo experimental en el que se desarrolla la propuesta está formado por 22 estudiantes; el grupo control lo forman los 33 estudiantes que han recibido una</p>		

instrucción tradicional (divulgativa y visual) en la que se han desarrollado los mismos contenidos. Para el análisis estadístico de los mapas conceptuales se analiza la muestra con la que se desarrolló la propuesta experimental (22 estudiantes); para el grupo de discusión se realiza una selección intencional dentro del grupo experimental (Mayorga Fernández y Tójar Hurtado, 2003) pidiendo voluntarios y quedando conformado por seis sujetos. Finalmente, para el análisis de las calificaciones finales se compara el grupo experimental con el grupo control.

Hallazgos: La aplicación de esta propuesta didáctica posibilita: 1. Constatar que el portafolio diseñado permite desarrollar el aprendizaje significativo de los contenidos y la actitud de respeto por el medio ambiente 2. Diseñar rúbricas que permiten evaluar las actividades del portafolio de manera formativa, objetiva y ofreciendo feedforward.

Por lo tanto, las respuestas y actitudes que los estudiantes mostraron durante el grupo de discusión pusieron de manifiesto una actitud realista y respetuosa con el medio ambiente y además, los resultados obtenidos durante las actividades del portafolio fueron muy satisfactorios, especialmente en cuanto al trabajo colaborativo y al trabajo de investigación, ya que se realizaron reflexiones coherentes y fundamentadas, propias de ciudadanos implicados y preocupados por los temas medio ambientales. Por otro lado, tras una entrevista personal, la profesora titular de la materia valoró el proyecto como una propuesta participativa, basada en actividades mediante las que los estudiantes construían su propio aprendizaje y que, a su vez, potenciaban el trabajo en grupo. A modo de propuestas, en futuros estudios sería aconsejable mejoras en cuanto a:

- la necesidad de trabajar la resiliencia, con el objetivo de que los estudiantes reaccionen de manera positiva a los errores, enfrentándose, implicándose y, aprendiendo de ellos.

Título:	Evaluaciones Estandarizadas: Seis Reflexiones Críticas	Autor:	Barrenechea, Ignacio	Año: 2010
Objeto: las implicaciones de la evaluación estandarizada				
Preguntas: ¿Hasta qué punto es justo que se utilicen las evaluaciones estandarizadas como el único, o incluso el más importante, método para determinar posibilidades de los alumnos, en un contexto socio económico tan desigual?				
Objetivos:				
Metodología: crítica documental				

Hallazgos: A esta altura muchos podrán preguntarse si este trabajo sugiere la eliminación de las evaluaciones estandarizadas en los sistemas educativos nacionales. La respuesta es no, o al menos, no necesariamente. En definitiva, las evaluaciones son parte de nuestra vida, más allá de la experiencia escolar. A su vez, sería necio negar que las evaluaciones estandarizadas hayan sido útiles para proporcionar datos acerca de deficiencias y fortalezas de los sistemas educativos. El problema, sin embargo, es cuando son utilizadas como el único barómetro para determinar cuestiones trascendentales en las vidas de los diferentes actores del sistema educativo. Por ejemplo, es inaceptable, por las razones expuestas en este trabajo, que solamente a través de las evaluaciones estandarizadas se determinen las posibilidades que los alumnos tienen para acceder al sistema universitario (tal como sucede en China, Turquía e Inglaterra entre otros países). A su vez, también pareciera ser excesivo que se utilicen los resultados de las evaluaciones estandarizadas para determinar el grado de financiamiento que recibirán las instituciones educativas, tal como sucede en el caso de los Estados Unidos

las evaluaciones estandarizadas se podrían utilizar en conjunto con otro tipo de evaluaciones que se lleven a cabo “in situ”. En definitiva, la propuesta consiste en complementar una evaluación externa (las evaluaciones estandarizadas) con evaluaciones internas (por ejemplo, portfolios). De esa manera se estarían sorteando varias de las críticas formuladas en este trabajo. En definitiva, el incentivo de enseñar para el test disminuiría, dado que los docentes le otorgarían más valor al trabajo diario. De esta manera también se podría atacar la falta de reconocimiento que las evaluaciones estandarizadas tienen con respecto a los diferentes tipos de aprendizaje. Es decir, a través de la evaluación interna, el alumno accedería a un tipo de evaluación más personalizado.

Referentes teóricos:

Fuente <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019712008.pdf>

Título: Vuelva en marzo. Algunas consideraciones sobre el examen	Autor: Videla, Ricardo Luis	Año: 2007
Objeto: la evaluación mediante examen		
Preguntas:		
Objetivos: analizar puntos de vista de distintos pedagogos sobre el examen, intentar definir términos y mostrar la diferencia entre evaluación, examen y acreditación. Resaltaré la importancia de examinar no sólo conceptos sino también procedimientos y actitudes. Expondré sobre los principales tipos de exámenes: pruebas tradicionales no estructuradas, pruebas objetivas estructuradas, pruebas semiestructuradas, pruebas a libro abierto y autoevaluación.		
Metodología:		
Hallazgos: El examen no es la tarea fundamental de la educación. Con los exámenes solamente no vamos a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La calidad educativa no se resuelve a través de los exámenes. La calidad se logrará mejorando, entre otras cosas, el proceso didáctico, abriendo la mente para realizar los cambios.		
Referentes teóricos: Díaz Barriga A. Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación, N° 5, 1994. Lafourcade P. Evaluación del aprendizaje. Buenos Aires: Kapelusz. 1974. Binda MC. Consideraciones sobre el examen de preguntas de opciones múltiples. RAR 2006;70; 4:337-339. . Aebli H. Exámenes y calificaciones en: Factores de la enseñanza que favorecen el desarrollo autónomo. Madrid: Nancea. 1989. . Aebli H. Exámenes y calificaciones en: Factores de la enseñanza que favorecen el desarrollo autónomo. Madrid: Nancea. 1989.		
Fuente		

Título: LA EVALUACIÓN EN EL BACHILLERATO ¿REFERENTE DE CALIDAD O DE CONTROL INSTITUCIONAL?	Autor: DULCE C. MENDOZA CAZAREZ* SYLVIA SCHMELKES DEL VALLE* PEDRO FLORES CRESPO	Año: 2011
Objeto: Evaluación en Educación Media Superior		
Preguntas:		
Objetivos: “El objetivo de este artículo es analizar los reglamentos y mecanismos de evaluación que operan en un centro educativo de nivel medio superior para analizarlos a la luz de la actual Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) y, sobretodo, para discutir su relevancia como promotores o detractores de la equidad en educación.”		
Referentes teóricos: Frade, L. (2008). Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato. México, Editora; Laura Frade Rubio, Inteligencia educativa Sandoval A. (2007). La equidad en la distribución de las oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del Exani I.REICE; Vol. 5, num 001. Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2008). Reforma Integral de la educación Media Superior en México: la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México, SEP Disponible en http://www.sems.gob.mx/aspnv/homesems.asp [Consultado el 15.05.08]		
Metodología: “La investigación fue exploratoria y se utilizó una metodología mixta (métodos cualitativos y cuantitativos). Además, se realizó un análisis documental de los reglamentos de evaluación del Colegio. En la etapa cuantitativa se levantaron dos encuestas: una dirigida a estudiantes y otra a profesores. Se encuestaron 978 estudiantes de un total de 6 368 y un total de 98 profesores de 666. La fase cualitativa de la investigación se dividió en dos etapas; en la primera se realizaron entrevistas semi estructuradas a autoridades del Colegio de Bachilleres y en la segunda se condujeron grupos de enfoque con estudiantes de dos centros EMSAD y dos planteles generales Cobach”		
Hallazgos: “La mayor parte de los profesores encuestados están poco y nada satisfechos con los		

exámenes departamentales (73.9%). Solamente 20.8% dijo estar satisfecho con este aspecto y ninguno de los profesores señaló estar muy satisfecho. También en este caso más del 50% de los maestros que dijeron estar poco y nada satisfechos con los exámenes departamentales dan clases en los planteles Cobach (tabla 3). De igual manera, 45.9% de los docentes dijo estar poco y nada satisfecho con el porcentaje de la calificación que asigna a los estudiantes (tabla 3).” El sistema de evaluación del Cobach es centralista. Se prioriza un control institucional de la evaluación sobre la valoración cualitativa del profesor al desempeño de los estudiantes. Por ello, resulta central preguntarnos ¿qué consecuencias tiene tanto control sobre la evaluación? Los exámenes departamentales ofrecen una medida hasta cierto punto objetiva de los conocimientos de los estudiantes y reducen la posibilidad de que existan prácticas discrecionales por parte de los profesores; además, por ser estandarizados, estos exámenes facilitan la realización de comparaciones entre las diversas escuelas y modalidades educativas. Estas comparaciones son útiles institucionalmente en la medida que se utilicen para detectar aquellas escuelas que requieran la implementación de acciones diferenciadas y compensatorias. El sistema de evaluación del cobach campechano fomenta la reprobación y ésta a su vez puede ser causa de deserción. Los estudiantes más vulnerables a enfrentar las consecuencias negativas de las evaluaciones son aquellos que pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos y que estudian en los centros de educación media superior a distancia (EMSAD).

Fuente:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_10/1101.pdf

Esta investigación nos habla de la evaluación tradicional que se sigue empleando en el bachillerato y sus resultados respaldan el supuesto que se maneja en la presente investigación, donde se dice que la evaluación aplicada en la práctica no corresponde al enfoque por competencias instaurado en la EMS.

Nos dice que en la evaluación tradicional donde se aplican a exámenes como único recurso evaluador se prioriza un control institucional de la evaluación sobre la valoración cualitativa del profesor al desempeño de los estudiantes.

Los exámenes departamentales ofrecen una medida hasta cierto punto objetiva de los conocimientos de los estudiantes y reducen la posibilidad de que existan prácticas discrecionales por parte de los profesores; además, por ser estandarizados, estos exámenes facilitan la realización de comparaciones entre las diversas escuelas y

modalidades educativas. Estas comparaciones son útiles institucionalmente en la medida que se utilicen para detectar aquellas escuelas que requieran la implementación de acciones diferenciadas y compensatorias nos dicen los autores en la presentación de la investigación.

Estos resultados dan pie a utilizar una forma alternativa de evaluación como lo es la evaluación por proyectos ya que corresponde al los objetivos del enfoque por competencias y de esta manera se posibilitara analizar los verdaderos alcances y limitaciones del enfoque.

Nos demuestra que la evaluación tecnocrática sigue permeando en las prácticas educativas y evidencia la opinión que tienen los docentes al respecto, así como las situaciones ante las que se encuentran y que en ocasiones obstaculizan su actuar profesional.

Título: ACTITUD DOCENTE HACIA LA EVALUACIÓN ESTANDARIZADA	Autor: WENCESLAO VERDUGO ROJAS	Año: 2009
Objeto:		
Preguntas: ¿Qué actitud manifiestan los docentes hacia la evaluación educativa?, ¿Cómo se relaciona las características docentes con la actitud docente hacia la evaluación educativa?		
Objetivos: Conocer la actitud que manifiestan los docentes hacia la evaluación educativa. Conocer la opinión que de la actitud anterior manifiestan expertos en diferentes áreas de estudio de las ciencias de la educación.		
Referentes teóricos: Arregui, P. et al. (2006). Sobre estándares y evaluaciones en América Latina, Chile: San Marino. Morales, P. (2000). Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos, Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid. Ravela, P. (2006). Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas, Chile: PREAL/San Marino.		
Metodología: “El presente estudio se desarrolló bajo un diseño mixto, ya que contiene entrevistas a docentes y expertos en el tema, así como la aplicación de instrumentos de medición tipo Likert, de tal forma que contempla los componentes cuantitativo y		

cualitativo para tener mejor oportunidad de interpretar resultados.”

Hallazgos: “Se obtuvo que más del 10% considera que evaluar y examinar significan lo mismo, lo que implica que sigue siendo necesaria la actualización en temas que pueden darse por conocidos y manejados por profesores pero que al menos una décima parte expreso desconocer que un examen forma parte de un universo mayor que es la evaluación, sin contar a los que conocen esta diferencia pero que siguen operando con el examen como único o mayor factor para obtener calificación.

Se encontró que los profesores con más alto nivel de estudios consideran que los exámenes estandarizados desmotivan a los alumnos, quizá debido a que perciben con mayor magnitud el estrés por la rigurosidad que exigen este tipo de evaluaciones... La idea de que los exámenes confunden es mayor en los profesores que manifestaron que sus alumnos estudiaron una mayor cantidad del programa, lo que implica que posiblemente el conocimiento no estaba adecuadamente organizado en los exámenes o en los alumnos.”

Fuente:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0615-F.pdf

Evaluación estandarizada es el tema central de la investigación por lo cual es pertinente citarla pues hace referencia a uno de los temas que nos ocupan, que es la evaluación tradicional.

Se muestra la respuesta y actuación que tienen los docentes ante este tipo de evaluación en los niveles educativos básicos, sin embargo, es los datos que nos proporciona son aportes para comprender el desarrollo de la evaluación, nos permite ver que los alumnos que ingresan al bachillerato traen consigo una cultura de evaluación estandarizada, lo que nos permite comprender su respuesta ante el enfoque por competencias y las nuevas formas de evaluación que trae consigo.

En esta como en la mayoría de la investigaciones citadas es posible vislumbrar que algunos de los docentes no estaba de acuerdo con practicar una evaluación estandarizada, sin embargo la llevan a cabo en su práctica educativa, lo que nos lleva a una reflexión y cuestionamiento sobre qué es lo que impide que los docentes cambien la

forma de evaluación con la que no están de acuerdo, serán las instituciones y/o las políticas educativas las que obstaculizan la práctica de los docentes.

Otra reflexión que me surge es si el tipo de formación académica interfiere con la práctica educativa que realizan los docentes y por ello no tienen una concepción clara del enfoque por competencias como lo hemos visto en investigaciones anteriormente citadas.

Dichas reflexiones se pretende sean desarrolladas en el transcurso de la investigación que nos atañe.

<p>Título: APRENDIZAJE CON BASE EN PROYECTOS PARA DESARROLLAR CAPACIDADES DE PROBLEMATIZACIÓN EN EDUCACION SUPERIOR http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060014.pdf</p>	<p>Autor: Juan Manuel Muñoz Cano Teresita del Niño Jesús Maldonado Salazar</p>	<p>Año: 2010</p>
<p>Objeto: aprendizaje basado en proyectos</p>		
<p>Preguntas:</p>		
<p>Objetivos: El propósito del estudio fue diseñar una intervención educativa para que los estudiantes superaran las dificultades en el manejo autónomo de la Internet, y que a través de este recurso desarrollaran capacidades para la identificación de los problemas de salud que afectan a la población, así como la búsqueda y análisis de información clínica actualizada</p>		
<p>Referentes teóricos: Coll Salvador, César. (1993). Constructivismo e intervención educativa: ¿cómo enseñar lo que se ha de construir? Propuesta Educativa, 8 (5), 48-57.</p>		
<p>Metodología: Se realizó un estudio de intervención educativa (Coll, 1993) del tipo de investigación acción participativa (Mahtani y Sanz, 2008). De este modo, se trabajó con un grupo de 31 estudiantes de séptimo semestre de medicina de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, situada en el sureste de México, de febrero a mayo de 2010, a partir de contenidos de la asignatura Proyecto de Investigación, curso que se desarrolló de enero a junio de 2010. El curso se diseñó con base en proyectos (Thomas, 2000), del tipo “de problemática”, pues la identificación de ésta dirige el proyecto (Kolmos, 2004). Ya que este tipo de intervenciones debe tener un producto (Helle et al., 2006), se</p>		

decidió que éste sería un informe donde se detallara la identificación de una problemática de salud en la comunidad donde vivían los estudiantes, sus causas y el contexto en que se desarrollaba. El trabajo sistematizó el proceso de construcción de un texto basado en el análisis que los estudiantes hicieron de un problema de salud, con énfasis en el contexto sociocultural y las interrelaciones con otros problemas para elaborar conclusiones y recomendaciones.

Hallazgos: La práctica escolar donde las asignaturas se cursan con una secuencia predeterminada partir del supuesto de que esto facilitará la comprensión- debe transformarse para que el estudiante elabore su trayecto formativo de acuerdo con sus intereses y necesidades. Para que se produzca un aprendizaje significativo es necesario que se le dé valor social al contenido. Por otra parte, el modelo centrado en la exposición y la memorización para las preguntas del examen, hace que los contenidos sólo tengan valor para esta situación y se olviden rápidamente al día siguiente. Incluso en las situaciones en que se realizan reforzamientos, o repasos del material, ya que no tiene aplicación inmediata, se olvida tantas veces se memorice de nuevo. El método del aprendizaje, con base en proyectos, puede relacionar el aprendizaje al contexto, ya que integra información y datos para analizar una problemática. También permite que los estudiantes construyan conceptos de manera colaborativa; sin embargo, este trabajo escolar de mayor complejidad es un obstáculo para los estudiantes acostumbrados a la pasividad a la que pareciera condenarles la escuela.

<p>Título: El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase http://www.redalyc.org/pdf/4677/467746223006.pdf</p>	<p>Autor: Caballero Barros, Enrique; Briones Galarza, Carlos; Flores Herrera, Jorge</p>	<p>Año: 2014</p>
<p>Objeto:</p>		
<p>Preguntas: Hipótesis 1: Las calificaciones de los/las estudiantes, después de la aplicación del ABP, son más altas que las calificaciones antes de la aplicación del ABP. Hipótesis 2: Las percepciones de autoeficacia de los/las estudiantes, después de la aplicación del ABP, son más altas que las calificaciones antes de la aplicación del ABP.</p>		
<p>Objetivos: El propósito de este estudio fue mejorar el rendimiento y determinar el cambio en autoeficacia de los/las estudiantes en la formulación de un plan de clase</p>		

durante la aplicación del aprendizaje basado en proyectos (ABP)

Referentes teóricos:

Metodología: Participaron en este estudio 17 estudiantes registrados en la asignatura de Simulación de Experimentos en Física. La tarea instruccional seleccionada para este estudio fue la unidad de formulación de un plan de clase para aplicarlo en la computadora siguiendo el modelo de Robert Gagne, Jean Piaget, Lev Vygostky y Jean Piaget y Lev Vygostky. Los grupos estaban compuestos de cuatro estudiantes con excepción de un grupo que tenía cinco integrantes. Cada grupo debía diseñar y desarrollar un plan de clase, desde modelos diferenciados; así, el grupo uno lo realizó según el modelo de Robert Gagne. El grupo dos, según el modelo de Jean Piaget. El grupo tres, según el modelo de Lev Vygostky. El grupo cuatro, según el modelo combinado de Jean Piaget y Lev Vygostky. A cada estudiante individualmente se le entregó el tema sobre el que tenía que diseñar y desarrollar el plan de clase.

Hallazgos: Este estudio comprobó las hipótesis de investigación propuestas. Los/las estudiantes después de la aplicación del aprendizaje, bajo la metodología por proyectos, mejoraron su rendimiento y mostraron evidencia de su autoeficacia para elaborar un plan de clase. Lo que se prueba por el cambio significativo tanto en las calificaciones del plan de clase como en las calificaciones del cuestionario de autoeficacia. Por lo tanto, la aplicación de un aprendizaje activo, tal como el ABP, permite que se perciban más eficaces al momento de formular un plan de clase, a esto se añade que los/las estudiantes al observar que sus compañeros/as de grupo tienen éxito en las tareas que realizan, se motivan y elevan su autoeficacia

Título: VALORACIONES DE LOS ESTUDIANTES DE SECUNDARIA ANTE EL TRABAJO POR PROYECTOS EN CIENCIAS II (ÉNFASIS EN FÍSICA) Y SU RELACIÓN CON EL PERFIL DE EGRESO	Autor: MARIELA SONIA VÁSQUEZ Sonia Mariela Jiménez Vásquez	Año: 2011
Objeto:		
Preguntas:		

Objetivos:

Analizar las valoraciones de los estudiantes de secundaria ante el trabajo por proyectos en ciencias II (énfasis en física), así como su relación con los rasgos del perfil de egreso establecidos en el plan de estudios 2006 de educación secundaria.

Referentes teóricos:

GIL, D (1993) Enseñanza de las ciencias, en Gil y Guzmán, M- Enseñanza de las ciencias y matemática. Ibercima. Ed. Popular, Madrid. pp 15-87 NIEDA, J y Macedo, B (2003) Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años. Biblioteca para la actualización del maestro. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Secretaría de Educación Pública, México

Metodología:

Se realizó una investigación de tipo exploratorio y descriptivo, se diseñó un instrumento para recoger datos cuantitativos, usando frecuencias y porcentajes, y datos cualitativos.² Los sujetos fueron 227 estudiantes de cuatro grupos de segundo grado del turno matutino de la Escuela Secundaria Técnica No. 4 del estado de Tlaxcala. Su edad promedio es de 14 años, el 57% pertenece al género femenino y el 43% al género masculino.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2009/2010 en dos etapas: a) Implementación de la estrategia didáctica de trabajo por proyectos al cierre de cada bloque de ciencias. b) Aplicación de un instrumento al final del curso escolar.

Hallazgos:

Las valoraciones hacia el desarrollo de proyectos permiten observar ese carácter lúdico que permite al estudiante convertirse en el eje central del proceso, actuando de manera colaborativa en entornos de aprendizaje agradables y estimulantes que le permitan incidir en el desarrollo de su propio proceso formativo.

Su implementación requiere condiciones de trabajo que permitan el conocimiento de lo que es un proyecto, sus etapas y elementos; el interés y motivación a partir de estrategias didácticas diversas; un ambiente de trabajo colaborativo y solidario; la distribución adecuada del tiempo, de los recursos

Fuente:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/0504.pdf

Dentro de esta investigación encontramos que la evaluación por proyectos ya ha sido aplicada en otros niveles educativos tal es el caso de secundaria.

Se muestran buenos resultados por lo que resulta importante para este trabajo retomar esta investigación representando un antecedente de la aplicación del modelo por proyectos.

Nos dice que este modelo permite que el alumno sea el eje central de su propio aprendizaje y propicia el trabajo colaborativo; también se muestra que para llevarse a cabo el método por proyectos se necesita que tanto docentes como alumnos creen un ambiente dinámico que cree condiciones de motivación.

Lo que representa mayor carga de trabajo hacia los docentes pues además de planear bajo este modelo e idear estrategias para lograr su ejecución debe propiciar un ambiente adecuado para que se lleve a cabo de la mejor manera.

Además de todo se dice en la investigación que se debe contar con los espacios y recursos materiales necesarios para que los proyectos que desarrollan los alumnos puedan implementarse y así contribuir a un aprendizaje significativo vinculado con la práctica y la realidad.

Cabe destacar que los proyectos que se realizaron fueron orientados a la clase de ciencias; en bachillerato se pretende que estos proyectos no solo se enfoquen a una sola materia o asignatura sino que estas se interrelacionen para que los alumnos seas capaces de vincular los conocimientos y habilidades adquiridas en las diversas áreas y de esta manera no re genere como se hace en la actualidad una fragmentación del conocimiento

<p>Título: Evaluación de la estrategia “aprendizaje basado en proyectos” http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002</p>	<p>Autor: Rodríguez-Sandoval, Eduardo; Vargas-Solano, Édgar Mauricio; Luna-Cortés, Janeth</p>	<p>Año: 2010</p>
<p>Objeto: la estrategia: “aprendizaje basado en proyectos”</p>		
<p>Preguntas:</p>		
<p>Objetivos: El propósito de este trabajo es mostrar la percepción que tienen los estudiantes del programa de Ingeniería de Alimentos de la Universidad Jorge Tadeo Lozano sobre la estrategia pedagógica denominada “proyecto de aula”, utilizada en diferentes cursos teórico-prácticos.</p>		
<p>Referentes teóricos: RESTREPO-GÓMEZ, B. Aprendizaje basado en problemas</p>		

(ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. Educación y Educadores, 2005, 8, 9-19.

Metodología: El proyecto de aula se fundamenta en el aprendizaje adquirido durante el curso, el cual se lleva a la práctica mediante la elaboración de un proyecto. Los estudiantes realizan el proyecto, que es el desarrollo o mejoramiento de un producto o proceso, durante un semestre. Se aplicó una encuesta para verificar la percepción de los estudiantes sobre esta estrategia pedagógica. Los grupos están conformados por dos o tres estudiantes, dependiendo del proyecto escogido y el número de alumnos en cada curso. La evaluación del proyecto se realiza por medio de trabajos escritos y orales, en cinco momentos del mismo: 1) La propuesta inicial con justificación; 2) El planteamiento de objetivos y metodologías; 3) Realización de trabajos escritos parciales de las pruebas experimentales; 4) Presentación oral, y 5) Reporte escrito final del proyecto; los tres últimos tienen mayor valor porcentual, porque son el resultado general de toda la vivencia experimental del semestre.

Hallazgos: El análisis de los resultados mostró que el “proyecto de aula” es un apoyo complementario al aprendizaje y que es importante para el desarrollo profesional. El proyecto de aula contribuye a la transferencia del conocimiento de los principios teóricos presentados en clase, al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, e incentiva el interés por la investigación

Título: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COLABORATIVOS. Una experiencia en educación superior. http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf	Autor: Maldonado Pérez, Marisabel	Año: 2008
Objeto: resultados del aprendizaje basado en proyectos		
Preguntas:		
Objetivos: Desarrollar una experiencia de trabajo en el aula que permitiera mostrar que con el empleo del ABPC, como estrategia didáctica, se logra desarrollar en estudiantes universitarios, motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos.		
Referentes teóricos: Correa, L (2003). Aprendizaje Colaborativo: Una nueva forma de dialogo interpersonal y en red. Revista digital de educación y nuevas tecnologías. N 28 Figarella, X y Rodríguez, F. (2.004). Desarrollo de Capacidad Emprendedora utilizando		

Aprendizaje Basado en Proyectos. Caracas: IV Congreso de Investigación y Creación Intelectual de la UNIMET.

Savater, Fernando. (1997). "El Valor de Educar". Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Metodología: Los participantes en la experiencia son estudiantes inscritos en dos secciones de la asignatura Tecnología de Materiales; esta experiencia se llevó a cabo durante dos lapsos consecutivos, siendo en total cuatro secciones del mencionado curso con las que se trabajó, en la UPEL-IPB; es decir, fue un trabajo de aula realizado durante dos años, en cuatro cursos. Las actividades de aprendizaje realizadas por los equipos tuvieron siempre el acompañamiento del profesor. Para la recolección de la información se emplearon las técnicas: observación, entrevista y testimonios focalizados. La observación se empleó para obtener información sobre lo que acontece en el aula, especialmente cuando realizan trabajos colaborativos y cuando se presentan y discuten los proyectos. La observación y la entrevista fueron realizadas por el docente-investigador y aplicada a estudiantes con el propósito de comprender el desarrollo de sus procesos motivacionales y su capacidad emprendedora. Los testimonios focalizados permitieron, a partir de los propios estudiantes, obtener sus experiencias en cuanto al proceso de generación de conocimientos y sentimientos respecto a la actividad académica realizada; de igual forma, se indagó acerca de la experiencia adquirida para emprender proyectos que busquen solucionar problemas.

Hallazgos: Al inicio del curso, la comunicación era deficiente puesto que se trataba de conversaciones redundantes y cargadas de preguntas impacientes, que dificultaban los intercambios, con el fin de generar acuerdos; la motivación no se manifestaba puesto que aun existía desconfianza por parte de los estudiantes en el logro de los objetivos, en la dimensión de la emoción se observaron marcados niveles de angustia, incertidumbre cuando no lograban acordar alguna estrategia de trabajo. Luego de varias sesiones de trabajo la observación reveló claramente una evolución no sólo en las dimensiones mencionadas sino también en el ánimo del equipo. El cual se tornó enérgico y asertivo. Esto hace pensar que se está en la presencia de aprendizaje significativo. La experiencia realizada mostró que con la aplicación de la estrategia didáctica ABPC, durante dos cursos universitarios (cursos que tenían prelación), se fomentó en los estudiantes la motivación hacia la búsqueda y producción de conocimientos; esto se evidenció tanto en los testimonios de los estudiantes como en las observaciones realizadas por el docente que condujo la experiencia. En este sentido, los estudiantes al experimentar la

libertad de elección del tema a profundizar a través del proyecto, expresaron asombro por lo novedoso de la estrategia, así mismo, expresaron sentirse comprometidos con el desarrollo del proyecto con alta calidad y alta satisfacción personal.

Entre los trabajos revisados cuyo objeto de estudio son los estudiantes de bachillerato, encontramos algunas investigaciones descriptivas como las de Dugua, Blas y Moctezuma (2000), Hernández (2008), Velásquez, Lugo y Smet (1999), Cornejo (2002) y Méndez y Varela (1996) que proporcionan información acerca de la composición socioeconómica y cultural de los estudiantes de un determinado plantel, la orientación de sus estilos de vida, así como las características de los diversos subsistemas educativos donde cursan el bachillerato.

ANEXO 2.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

CLASE PSICOLOGÍA

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 06 de Abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 4:50 pm - 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor comienza de manera puntal la clase, sin esperar a que estén adentro todos los alumnos (cabe mencionar que esta materia es después del recreo. El profesor inicia la clase escribiendo la palabra “desarrollo” en el pizarrón y pregunta a los alumnos que investigaron sobre esto, los alumnos se fueron sentando y poniendo atención cuando el maestro comenzó a dictar la definición de desarrollo y cuando termina explica lo que acaba de dictar.</p> <p>Habla de los tipos de desarrollo: Biológicos Emocionales/psicológicos Social Biopsicosocial</p> <p>En su explicación hace referencia a contenido visto en clases anteriores. Mientras da la explicación hace preguntas al grupo en general y resalta que deben utilizar la información que buscaron de tarea, la mayoría de los alumnos está en silencio y en orden, pero no parecen poner atención, el profesor explica el tema dando saltos en la información tratando que los alumnos participen. Hace mucha referencia a que deben cumplir con la tarea, sin embargo, la mayor parte del grupo tiene información impresa y no la utilizan para participar.</p> <p>Debido a que no participan el profesor da por hecho que no llevan información y como estrategia</p>	<p>Cuando los alumnos no participaban por más que el maestro preguntaba sobre el tema, les dijo que si continuaban así se vería en la necesidad de dar el tema por visto como lo hizo ya en alguna ocasión.</p>

alternativa, mandó a una alumna a la biblioteca por libros de psicología pero como estaba cerrada el sacó su libro y se lo dio a una alumna para que leyera el primer párrafo y lo pasara a su compañera para que continuara el siguiente párrafo y así sucesivamente, en cada pausa de la lectura el profesor trata de explicar de qué trata cada párrafo y pide a los alumnos que comenten algo sobre las situaciones que explica. Dos alumnos se han quedado dormidos y otros platican entre sí. El profesor sale del salón y todos comienzan a platicar, pero cuando entra no necesita llamarles la atención, solos regresan a su lugar y vuelven a estar callados.

Para explicar las etapas del desarrollo anota en el pizarrón el nombre de la etapa y el periodo que abarca según Piaget y dice a los alumnos que realizarán una "lluvia de ideas" sobre lo que hace un bebé a esa edad, los alumnos comienzan a dar las características del comportamiento durante esa etapa: vomitar, llorar, jugar, dormir, comer, morder, etc. El profesor las anota en el pizarrón explica por qué pasa cada acción desde las razones físicas, emocionales y sociales, pero no explica la etapa en sí, es evidente que el profesor no tiene una planeación base y sus estrategias o plan alternativo surgen en el momento.

En el transcurso de la clase solo ha logrado captar la atención de aproximadamente una cuarta parte del grupo, esto es evidente porque cuando el profesor realiza algunas bromas solo algunos reaccionan a ellas y el resto no se percata de lo que dice y hace; con forme avanza la clase los alumnos comienzan a inquietarse y el maestro hace preguntas directas

sobre el tema a los que no están poniendo atención. Se continúa con la dinámica de la lectura y para terminar la clase da instrucciones de la tarea para la próxima clase.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE: PSICOLOGÍA

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Martes 19 de Abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN: (*P-) profesor (**Ao...) alumno (**Aa...) alumna (**Ans...) grupo de alumnos o grupo en general (*O-) orientadora
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>-voces de alumnos explicando una ecuación de estadística a otro alumno</p> <p>*P- Samanta, la compañera más bonita, Nely, Fernando.</p> <p>**Ao... hora si puedes decir que te la peló estadística, (risas de los compañeros).</p> <p>*P- Paulina, Brandon, Angélica, Nayeli Castro, Jakelin, Brenda, Fernanda, Uriel, Adair, Gabino, **Ao... Caminos, caminos (risas)</p> <p>*P- Paola, Cornelio **Ao... ¿Quién se apellida Cornelio?</p> <p>*P- Jhoan, Amandita, Thalía **Ao... ¿Cuánto sacaste wey? (no se escucha claramente) no mames ¿por qué puse toda esta mamada? (risas) A mí ya no me dio tiempo de contestar. *P- Rosita Natali, Omar, Ricardo</p> <p>**Ao... Richardo (risas). *P- bien, chequen su examen, pero no estén de (no se escucha), le ponemos palomita o tachesito, la número uno es la C, que es el humanismo, del comportamiento humano y todas la</p>	<p>El día de hoy se aplica el examen parcial a los alumnos son sentados de manera ordenada en 8 columnas y 6 filas separadas unas de las otras el profesor camina por el salón observando a los alumnos para asegurarse que no copien y aclarar algunas dudas de los alumnos.</p> <p>Cuando un profesor se acerca a resolver la duda de una alumna todos ellas aprovechan para pasarse respuestas y el profesor no se da cuenta.</p> <p>El profesor se acerca con algunos de los alumnos la misma chica que pasó la respuesta a su compañera utiliza el celular para mandar mensajes y pide respuestas a su compañero de al lado, incluso acerca su banca a ella.</p>	<p>En esta clase se comenzó a grabar una vez que habían terminado el examen y el maestro comenzó a repartirlos para decir las respuestas correctas y comenzar a calificar, ya que durante el examen estaban todos en silencio y los pocos comentarios que hacían los alumnos entre sí eran en voz muy baja.</p> <p>Por otra parte considero importante mencionar que los alumnos no se tomaron la molestia de ocultarse mientras se pasaban las respuestas</p>

teorías que maneja, (no se escucha), y obviamente sus principales representantes son Maslow y Karl Rogers, en este caso sería la a, después, ¿Quién da recompensas y estímulos y conductismo **Ao... ah, si si si, conductista.

*P- por lo tanto, la que sigue es la b, conductismo, y ¿Quiénes son sus principales representantes? es Skinner y Pavlov, no es Piaget él hable de aprendizaje y cosas de ese tipo, sale, ¿vamos bien? Dice, la 5 ¿Qué tiene que ver con la ira, el rechazo, la culpa? **Aa... psicoanálisis. *P- psicoanálisis, ¿sale? La A, ¿y quién son sus principales representantes **Ao... ¿Sigmund Freud? *P- y Jung, o Freud y Jung, ¿Cuál es el significado de del vocablo psique? **Ans... alma, *P- que después sea utilizado como mente, pero realmente no, hay que acordarnos de Aristóteles y todo eso. ¿Médico que nació en Viena Australia en mil nove...ochocientos cincuenta y tres y es padre del psicoanálisis? **Ao... Sigmund Freud *P- Skinner pertenece a la psicología de **Ans... Conductismo **Ao... ¿Qué dijo? *O- a ver la maestra me estaba diciendo que el viaje para six flags es el día 27 de mayo y que el costo es de 500 pesos, ¿a quién le interesaría, el viernes 27 de mayo, a quién le interesaría ir? (no se escucha) **Ao... no porque tengo que estudiar para el politécnico. **A... mejor información para el otro, de real del monte *O- por eso, pero este viaje esta ya como oficial, este viaje está aprobado por la supervisión el otro está en veremos, el que ya está oficializado ya, ahorita, ahorita ya con la SEP, con el Estado de México y etc, es el 27 de mayo a six flags, 500 pesos la entrada, para que entres (risas de alumnos) ¿nadie lo apuntó? Tres, cuatro, 5 (cuenta a los alumnos que levantan la mano) **Ao... ¡yo voy a ir! Bien, ¿nadie más? **Ao...junto mis quinientos varos y va! (risas y platicas de alumnos) *P- a ver la 9 quedamos

Por otra parte, las chicas de la segunda fila columnas 1 y 2 también se piden respuestas de manera directa, todo esto mientras el profesor aclara dudas de un alumno ubicado al otro extremo del salón en la columna 7 fila 5. Y eso sucede continuamente, mientras el profesor se acerca a un extremo los del extremo opuesto a aprovechar para pedirte respuestas, el profesor llama la atención a los alumnos que nota están hablando.

Inicio del examen todos estaban muy concentrados sin embargo conforme pasa el tiempo se les nota mayor movimiento y distracción.

Los alumnos de la columna 1 fila 3 y 4 se pasan respuestas y al darse cuenta el profesor les retira el examen sin decirles nada, conforme terminaron le entregan el examen al maestro, quien comienza a calificarlos inmediatamente entras que los alumnos de hasta enfrente aprovechan para tratar de copiar de los que ya calificó y dejó sobre la mesa.

Mientras califica una chica se acerca a entregar su examen y a pedirle me reciba un trabajo a lo que el profesor responde En qué significante no puede recibir la nada y le dice que la próxima vez se despida más temprano de su novio para dientes y para que alcance a llegar, la chica no dice nada y sólo se va a su lugar.

El profesor comienza a recoger algunos exámenes mientras otros compañeros se acercan a entregarlo voluntariamente,

que es el conductismo, estudia la conducta del ser humano durante sus etapas del ciclo vital, psicología del desarrollo **Ao... ah ya decía yo que era esa *P- ¿Cuál es la diferencia que existe entre un psiquiatra y un psicólogo? **Ao... el psicólogo da terapias... *P- el psicólogo da terapias y el psiquiatra medicamento, ¿quién hizo su pirámide? **Ans... Maslow *P- Abraham Maslow, necesidades fisiológicas y elementales de supervivencia **Ao... sexo y hambre *P- hambre y sexo (risas de alumnos) *P- la violencia es un ejemplo imitativo, la psicología que estudia la conducta observable y medible, el conductismo **Ao... ¿Cuál? *P- el conductismo, es el objeto de estudio de la escuela Gestalt **Ans... percepción *P-percepción, ¿es considerado el padre de la psicología? Wilhelm Wundt, la d, **Ao... Willy Wonka (risas de alumnos) *P- ¿es la técnica terapéutica para descubrir los contenidos del inconsciente? **Ans... psicoanálisis *P- la introspección, no, la técnica que usa el psicoanálisis es la introspección **Ao... yo pensé que estaba mal *P- su finalidad es potenciar al ser humano, humanismo, lo apapacha y le dice que es un ser humano maravilloso, ¿consiste en centrar toda la actividad consciente en un estímulo? La B, la atención, implica un contacto con el mundo a través de los sentidos corporales **Ans... percepción *P- la percepción, se define como un conjunto de factores que energizan y dirigen la conducta para la obtención de una meta, **Ans... motivación *P- la motivación, es el motor para llegar a la meta, ¿puede ser concreto, abstracto, convergente o divergente? **Ao... pensamiento *P- pensamiento, es la facultad que nos permite expresar los sentimientos *Ao... lenguaje *P- lenguaje, es la facultad que nos permite reconocer, revivir y mantener recuerdos **Ans... memoria *P- la memoria **Aa... espérese,

algunos alumnos se niegan a entregarlo porque no han terminado, pero profesores dice que se terminó el tiempo y ya no recibirá los exámenes, después de eso los alumnos se acercan a pedirle que les reciba su examen el profesor se niega después de aproximadamente 5 minutos comienza repartir los exámenes a sus dueños para que lo califiquen ellos mismos. El profesor les dicta las respuestas que ellos deben calificarse, mientras están en la pregunta 9, la orientadora entra a dar un aviso sobre una excursión que se realizará el 27 de mayo a Six Flags con un costo de \$500, los alumnos se distraen con ello y comienzan a platicar sobre quién va a ir. El profesor continuando dictando las respuestas del examen y una alumna menciona en voz alta la respuesta correcta a la pregunta 27 y todos ríen porque "al fin le atinó" incluso profesor menciona su nombre a manera de sorpresa, se burla y se ríe. El profesor pregunta si había en el examen algún tema que no vieron y algunos dicen que sí pero no se atreven a decirlo en voz alta Entonces el profesor dice: lo que pasa es que unos entienden más que otros y comienza a pedir los exámenes por número de lista, mientras que los alumnos terminan tareas de otras materias. El profesor de instrucciones para la clase de mañana y pide traigan todos sus trabajos para revisarlos y entregarles calificación se acerca una alumna con el profesor a preguntar sobre

espérese, espérese ¿Cuál es la 24? *P- la 24 es el lenguaje, la 25 es la memoria, las dos son la D, Puede controlarse desarrollando la inteligencia emocional

**Ao... ¿aprendizajes? **Ans... ¿emoción? *P- emocional, ¿qué es lo que se puede controlar? **Ao... el aprendizaje *P- emoción **Ao... claro que no, nadie controla sus emociones *P- sentir satisfacción personal, valorarnos, querernos, tiene que ver con el... **Aa... ¿reconocimiento? *P- el reconocimiento **Ans... expresión de asombro de todo el grupo y risas *P- ¡muy bien! ¡admirable! (Risas del profesor y alumnos) Dice, es heredado, busca el placer y la satisfacción de los instintos y va en contra de la sociedad **Ans... el ello *P- el ellos ¿dónde están todos los deseos? En el inconsciente, también llamado, ello, hay que leer introducción al psicoanálisis. Hay dos fuerzas fundamentales en el inconsciente humano, lo cual explica en parte la necesidad de crear y construir. Eros y tánatos **Ans... (entre murmullos) ¿Eros y tánatos? ¿Cómo?, eso no lo vimos, ¿Qué es tánatos? **Ao... ¿Eso cuando lo vimos? *P- viene de la tanatología, tánatos, tiene que ver con la muerte, como, tiene que ver con ese duelo, a veces por unas circunstancias de pérdida, se crean circunstancias de apego (risas de alumnos que no permiten escuchar al maestro) Bien ssh!, ¿el ser humano es un ente qué? Biopsicosocial, ¿entonces cuáles serían esas dimensiones? **Ans... biológica *P- biológica **Ans... cognitiva, social *P- a ver, a ver, de ¿dónde sacamos la cognitiva si es un ente biopsicosocial? A ver, es bio-biológica, psicológica o emocional, y, social **Ans... ¿son todas? *P- son todas **Aa... ¿son cuatro? *P- no hay más **Ao... ¿y si tenemos dos buenas? **Aa... ¿si tenemos dos?, **Ao... ¿emocional es sinónimo de emotiva? **Aa... ¿o sea,

un cuestionario.

El grupo espera a que termine la clase algunos están estudiando y otros platicando. Para finalizar el profesor pregunta si tienen dudas y un alumno pregunta cuánto vale su examen el profesor no lo escucha por lo que le dice que pueden disponer de los cinco minutos que les queda y no responde al alumno.

cómo? **Ans... risas de alumnos *P- a ver si es un ente biopsicosocial **Aa... mmm *p- ¿qué dimensiones estamos abarcando? **Aa... ah ya! *P- la biológica, la psicológica puede ser la emocional, a ver, vamos a aclararnos ¿no?, algunos lo ven como emocional, abarca más todo el aspecto psicológico, todo eso, nos va a desarrollar nuestro proceso cognitivo, los andamiajes y todo eso, nada más pónganle si tienen biológico, palomita, si tiene social tienen palomita, psicológico, palomita, tres. Y aquí viene lo bueno, menciona los tipos de memoria y sus características, ¡jojo! Memoria... **Aa... sensorial **Aa... a largo plazo *P- a corto plazo y... **Aa... a largo plazo *P- a largo plazo, ojo, no se vale: memoria a largo plazo, es aquella que dura mucho tiempo, ¡no! (risas de alumnos) es aquella, en la cual se desarrolló un aprendizaje significativo, por lo tanto, un aprendizaje significativo, tienen más recuerdos de él, (risas de alumnos) **Aa... ¿no puede ser aquella que guarda información para tu vida diaria? *P- también a corto plazo es para tu vida diaria. **Aa... no, en a corto plazo no le puse que es para la vida diaria **Ao... no, no, no, no, corto plazo es como el examen *P- cualquier tipo de memoria la utilizamos en nuestra vida cotidiana, lo que pasa es que alguna, recuerdan que en la clase les comente incluso que no tiene que ver tanto en el tiempo, porque algunos todavía recordamos la chancla vengadora de mamá, porque es un aprendizaje significativo y a pesar de que ya pasaron 16 años aun lo siguen recordando, ok, ahí está el aspecto significativo, tienes registrado que no te han pegado, sale? Y no tiene que ver precisamente con que el día de ayer te hayan pegado, o algunos dicen yo no me acuerdo que me hayan pegado y vas con tu mamá y te dice, si, ayer te dí una nalgada, de acuerdo a

eso (ilegible)... bien, Menciona los tipos de aprendizaje y sus características, les voy... todo eso vienen a (ilegible) **Ao... que? No, espere que? *P- incluso los que vieron la película pudieron ver porqué son convergentes y porque son divergentes, **Ao... de que habla? *P- si yo puse aprendizaje convergente explico que onda, que características tiene, divergente a que características corresponde y el otro cuadro se los explico para que puedan ver que si se hacen esquemas, lo primero que nos dice, completa el siguiente esquema, y empiezo a leer, principales corrientes contemporáneas, son cuatro y aquí hay dos, y dos cuadritos vacíos, ah, entonces tengo que completar los que faltan (risas de alumnos) es de tipo preescolar, porque de prepa pues no le entendemos (no se escucha), no hay un orden, ya sea que hayan puesto psicoanálisis o conductismo, entonces, desde ahí van dos palomitas, no importa el orden sale?, si en el primer cuadro pusieron conductismo o psicoanálisis palomita, si en el otro le pusieron conductismo o psicoanálisis palomita, y entonces ya están, como dice aquí, principales corrientes contemporáneas, vimos cuatro y ahí están, la gestal, que su teoría se basa en la percepción, tiene que ver con la figura de fondo, **Aa... con el contexto *P-de cerrar ciclos, y es que si me pones que tiene que ver con el contexto, absolutamente todas las teorías tienen que ver con el contexto, el conductismo (ruido) se acuerdan cuando les conté que metía a la ratita en una caja y ahí estaba?, ese es el contexto de esa rata, **Ao... eso debería checkarlo, **Aa... ay, si, lo va a checkar usted? *P- pero vamos, les digo, hijole, quienes son sus principales representantes de la gestal? Si doy vuelta aquí dice, Maslow y Rogers, que había más eh, pero con que hayan puesto esos dos no hubo mayor problema digo la

única que faltó fue la de la gestal , en eso, por las autores es una palomita, y luego las características otra palomita. Si quedó claro?

**Ans.. mejor chelelo usted, **Ao... por mi fuera yo me pongo todo bien

*P- si esta bien, nada más para que vean que la pregunta, hay un tema que no vimos?

**Ans... no, si **Ao... lo de eros y tanatos, *P- bueno, algunos entendieron más que otros, algunos se confundieron y pusieron por ejemplo los canales de percepción, y entonces, es que el aprendizaje es kinestésico auditivo y visual, de acuerdo? Alguna duda? El número uno por favor, **Ao... Joan, le vamos a poner el numero de aciertos?

*P-el cuatro para ir avanzando por favor, cinco, ok gracias, once, doce... dieciséis, ... 41

Bien chicos, algunos ya les registre algunos trabajos, a unos no, este, mañana traemos todos absolutamente todos los trabajos, porque, ahorita no nos va a dar tiempo en 10 min que quedan, todos, todos, porque si seguramente tienen algún trabajo y yo no lo tengo registrado, me van a decir: profe es que si lo tengo, lo dejé en casa. Ese ya no vale ¿de acuerdo?

Porque al final me tienen que firmar sus calificaciones, de hecho, era la clase anterior, pero como se atravesó lo de su examen planea...

(platicas de alumnos)

*P- no los voy a tener aquí a fuerza ¿verdad? Pueden disponer de su tiempo...como nos sobró tiempo

Yo: oye, ¿tú le preguntaste a el maestro cuánto vale el examen?

*Ao... sí

Yo: ¿no le había dicho?

**Ao... sí, pero nada más para molestar

<p>Yo: ah, pensé que no les había dicho *Ao... no, sí nos entregó un encuadre Yo: ¿y si venía todo lo que vieron, en el examen? *Ao... este, sí el examen vale 30 Yo: puedo sacarle foto *Ao... claro Yo: ¿tienen examen ahorita? *Ao... sí a las 6:30 tenemos examen de cálculo</p>		
---	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 20 de abril 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>(no se escucha) *Ao... ya vine Yo: no es cierto, te mintió *Ao... ah, yo confío en tu palabra, ponle que me mentiste ahí Yo: si ahorita le voy a anotar que te mentí *Ao... que siempre no!! *P- no sé pregúntale dónde vive, como se llama... *Ao... ¿cómo? *P- ella a ti, no tú a ella, abusado! *Ao... qué vas a hacer chava? Yo: vengo a hacer observación de las clases para comparar la clase del maestro, y del maestro Levy *Ao... maestro Levy.... ¿A poco? *P- sale chavo...</p>	<p>Al entrar el profesor explica que hoy va a revisar firmas cómo habían quedado el día anterior, pero mientras el revisan pide formen equipos y realicen un esquema sobre el desarrollo humano pues se supone que debían traer información. Un alumno se acerca con el maestro para pedirle le realice el examen de ayer porque no vino, pero el profesor le dice que venga conmigo para que yo se lo aplique. El alumno se acercó hacia mí y me preguntó si era verdad que yo le iba a realizar el examen. Como profesor no me había informado nada Le dije que no que el profesor tenía que decidir qué hacer, Entonces</p>	

<p>*Ao... entonces me regreso con usted?</p> <p>*P- bueno, sí ya se los voy a aplicar... van a venir sus compañeros.</p> <p>*P- van a hacer un esquema cognitivo del desarrollo humano, recuerden que eso fue lo que investigamos (comienza a hacer el examen oral a dos alumnos, después de dar instrucciones al grupo)</p> <p>*P- ¿Cuáles son las teorías... (platicas de los alumnos)</p> <p>*P- Isabel, guarda tu comida porque ya sabes que es lo que le pasa</p> <p>*Aa... se la come usted</p> <p>*P- no, ya no, ya quedamos que va directamente al cesto, antes me la comía, pero engordé por comer tanta porquería</p> <p>*Aa... yo lo veo igual (risas)</p> <p>*P- o sea de nada sirve que eres mi alumna consentida verdad? (risas)</p> <p>(ruido de pláticas de alumnos)</p> <p>*P- a ver chavos, en buen plan, dejen el cotorreo sssh... y se supone que estamos trabajando... (risas y platicas de alumnos)</p> <p>*P- Fernanda, ¿ya estamos trabajando?</p> <p>*Aa... ¡sí, maestro!</p> <p>*P- yo lo sé, César, luego conquistas a Damar, ponte a trabajar... (risas de alumnos) Daniela, guarda la envoltura hija... (ruido y platicas de alumnos)</p> <p>*P- (continúa haciendo el examen oral) ¿Cuál es la pirámide de Maslow?</p> <p>*Ao... que hay que hacer?</p> <p>*P- hacer un esquema cognitivo del desarrollo</p>	<p>comenzó a preguntarme qué hacía de qué se trataba lo que iba a hacer a las clases, y yo le dé una explicación general del trabajo.</p> <p>El profesor le dice que como yo no quise realizar el examen se lo iba a aplicar a él y a otro compañero.</p> <p>Pero les informa que no les aplicará el mismo examen, les pide se sienten enfrente de él y les realiza un examen oral. Los alumnos le dicen que les aplique el mismos también que a sus compañeros el profesor dice que no porque sus compañeros yo les pasaron las respuestas Y que digan que es buena onda porque ya no debería de aplicarles el examen. Mientras esto sucede a los alumnos formaron un total de 9 equipos Y ninguno de ellos se centraron en realizar el mapa en su lugar Algunos comen, otros platican y otros juegan cartas</p> <p>Cuando el profesor va empezar a revisar pide el primer alumno que busque su examen En el paquete que tiene, pero no lo encuentro ya que el profesor se equivocó y llevó los exámenes del otro grupo, Entonces el maestro sale a cambiarlos.</p> <p>Cuándo regresan pasa a cada equipo a revisar que hacen y solucionar dudas y recoge La baraja ti tenía un equipo, mientras entra la orientadora a repartir el formato de permisos para la excursión a Six Flags.</p> <p>Es notorio que de los 9 equipos solamente cuatro están realizando la actividad y los demás se dedican a platicar y realizar otras actividades.</p>	
---	---	--

<p>humano... (risas de los alumnos)</p> <p>*Aa... ¡profesor! (ruido de plática)</p> <p>*Ao... ¡profee!!</p> <p>*P- voy. ¡cambiate de lugar hijo, así de sencillo! (ruido) no sé, eso pregúntaselo a tu orientadora, a alguien así (ruidos, risas y platicas de alumnos)</p> <p>*P- (ya dando la clase) recuerden que vivimos una etapa de...*Ao... oh, que dijo? (ruido de alumnos)</p> <p>*O- los que van al viaje, por favor... (ruido de alumnos) para que me los traigan mañana por favor (ruido, risas y platicas de alumnos)</p> <p>*P- a ver chavos, este equipo, no sé cómo pueden trabajar con tanto escándalo, *Aa... ¿y mi mochila?</p> <p>*P- y algunos se escucha que precisamente, no es el tema, de lo que están comentando, sí, es imposible trabajar en equipo y todo mundo callado porque hay que compartir información, pero se escucha que están hablando, de, sus actividades cotidianas y no del tema. (disminuye el ruido, pero continúan platicando en voz baja)</p> <p>*P- un rompecabezas, tiene los elementos, retención, memoria, aprendizaje (el profesor platica con un equipo) (el grupo continúa hablando en voz baja)</p> <p>*P- para qué sirve el desarrollo... (ruido de alumnos) 6, 7, 8, 9 ,10, 11, 12, 13, 14, 15, 16... (el profesor revisa firmas) (entra otro profesor)</p> <p>*PP- muchachos aprovechando que el maestro no está... quedamos pendientes de algo...</p>	<p>Después de la orientadora entra el profesor de innovaciones tecnológicas el maestro Levy y se acerca a hablar con el profesor Juan José de psicología le pide como favor hablar con los alumnos, es importante mencionar qué en cuanto este profesor el ruido de las pláticas se redujeron considerablemente y los alumnos prestan una atención a lo que sucedía.</p> <p>El profesor Levy después de hablar con algunos alumnos pregunta al grupo si alguien va a entregar algún proyecto, Y ninguno de los alumnos lo hace, el profesor agradece al maestro y sale del salón.</p> <p>Después de unos minutos sólo es un equipo en que no Está realizando la actividad, mientras el profesor continúa nombrando a los alumnos Para que pasen por su calificación, y un alumno se da cuenta que se equivocó de lista con el grupo tercero 1 y se ríen del profesor.</p> <p>El profesor no hace caso de esto y continúa revisando, a cada alumno le revisan las firmas y los promedios con los otros aspectos a evaluar y al final pide que cada alumno firme su calificación.</p> <p>En ocasiones los alumnos se concentran en realizar la actividad y el ruido disminuye sin embargo en algunos equipos es muy notorio que sólo algunos alumnos realizan el trabajo mientras los otros integrantes platican o realizan alguna otra actividad.</p> <p>Una alumna toma sus cosas y pide permiso al maestro para ir con la orientadora.</p>	
--	---	--

*P- 66, présteme... ¿quién me presta una calculadora por favor chicos? Quién me preste una calculadora un punto más... ¿Cuánto era el total? ¿40 el examen? *Aa...30 (ruido de alumnos)

*P- 85 por... (ruido de alumnos) *P- y ¿Cuánto vale? (risas de alumnos) *P- y ya... no me entregaste tu trabajo (ruido de alumnos) *P- paloma... ¿no vino? *Ao... ¿Quién es paloma? (ruido de alumnos) *P- este... Fabián ¿no vino? (ruido de alumnos) *P- 27, por 185 (ruido de alumnos) *P- Fernando... (ruido de alumnos) *P- 20, 30, 40...130, 150 (ruido y platicas en voz baja de los alumnos) *P- no sé si tengas o no tengas trabajo, faltaría eso, faltaría eso, sale por el momento llevas 4 puntos de la escala *P- ya nada más falta eso... *P- ajá, imagínate que saques, 5. 5.8 y baja a 5, pero bueno, necesitamos ver... todas las materias reprobadas bajan. Frida... 2. 3. 4. 5. 6... 16, 17, 18... 29, 30, 31, pensé que tenías más (ruido de alumnos) *P- sí, es por punto 6, 18 por punto 6, (ruido de alumnos) 33 por punto 6... quien me presta corrector muchachos? (ruido de alumnos)

*P- ¿y el examen? 10 también (ruido de alumnos) Diana... (ruido de alumnos) *P- hay que respetar, tus preferencias sexuales, aunque no esté de acuerdo... *Ao... ah y í le hace caso?

*P- claro, es mi autoridad (ruido) que tal que en una te... (ruido) 16, 17, 18, 19, 20, 21... (ruido) *Ao... se me olvidó *P- a mí también se me van a olvidar sus calificaciones... (ruido) desde que nacemos, hasta que morimos... chicos, el desarrollo humano en el aspecto biológico, recuerden es desde que nacemos hasta que morimos, son... algunos autores majean, 5 algunos 7 y algunos 8, porque dividen la infancia y

Y de las dos alumnas que se encontraban sentados al lado del profesor haciendo su examen 1 terminó y se integró a un equipo Enseguida entre la orientadora avisarle al profesor que la alumna que había salido se va a retirar porque se siente mal.

Cuando el otro alumno terminé de realizar el examen se queda ahí ayudar al profesor a promediar las calificaciones, mientras una alumna se acerca a preguntar si el esquema es sólo sobre el desarrollo humano.

La mayoría de los equipos han acabado la actividad y comienzan a realizar todo tipo de actividades Cómo jugar platicar comer y dormir, una alumna se acerca a mí para preguntarme cómo es el proceso de titulación de la carrera en la facultad.

Como la clase está próxima a terminar el profesor pide los cuadernos de los alumnos que faltan para llevárselos a casa y terminar de calificar. Y pide también que entreguen el esquema que dejó de actividad para firmar por lo que todos los alumnos se amontonan alrededor de él el profesor sale del salón en cuanto termina.

también dividen la niñez, dependiendo qué autor leamos, y de tarea traemos las dimensiones cognitivas y sociales. (risas, pláticas y ruido de alumnos hasta que se acaba el tiempo de la clase, mientras el profesor firma los diagramas que realizaron los alumnos.)

*P- pero está incompleta tu información

*Aas... pues pónganos pendiente

*P- si está incompleta tu información, lo siento

**Aa... sí, porque de nuestras hojas también no tenía eso profesor, no venía

*P- está incompleta tu información

*Aa... pues pónganos pendiente, usted dijo, *Aa... sí

usted dijo. *P- jamás dije, eso, jamás dije eso *Aa...

pero dijo, en caso de que no lo tengas en las hojas

háganlo del libro **Ao... sí es cierto **Aa... y sí

traemos las hojas, pero no viene... *P- a ver,

escúchame, no empieces, se la pasan gritando...

**Aa... escúchame mijita! (risas de alumnos) *P-... y

después resulta que no, les pedí la tarea, pero a

pesar de eso les traje libros, para que ahí busquen

(ruido de alumnos)

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Martes 26 de Abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>*P- que no vienen al caso, tenemos que ver la escala de evaluación para el segundo... momento **Ao... asistencias (risas) *P- bien el... vamos a hacer un ejercicio, sino, ni modos, tendré que poner yo la escala sin mayor circunstancia, si es importante que chequen, porque algunos sí estábamos, este, un tanto en desacuerdo, fue la escala que ustedes mismos pusieron, para que no después diga, oiga, es que usted... entonces vamos a ver, tenemos estos tres elementos, van a ser de forma, obligatoria, sale?, el... si hay una actividad en la escuela y se pudiera empalmar, la empalmamos, si no, con la pena, tendrán que hacer doble actividad, la de la escuela y la que ahorita dejemos nosotros, sale? La idea era que no gastaran de más, que se tratara en otro lado y que ayudara esa situación, pero no, no lo tienen ustedes bien claro y a la mera hora resulta que no, bien, nada más tres propuestas, na más recuerden que el examen si tiene que tener un valor no mínimo de 40% **Ao... 50, 30 **Aa... no *P- ssh, ya les dije que no estamos en ningún partido político, si estamos de acuerdo levantas la mano, si no estamos de acuerdo no la levantas y asunto arreglado, alguna otra propuesta? Falta uno, **Aa... 40, 30 **Ans... nooo! *P- bien, ssh, quien vota por la primera **Ao... yo, yo *P- ya no vuelvo a pasar **Ao... chale... *P- quien vota por la segunda? Y quien votaría por la última...bien chicos, anotamos ahí nuestra evaluación, antes, antes de</p>	<p>El profesor presenta Los criterios de evaluación y pide que propongan porcentajes pero que no se le dé al examen menor porcentaje del 40% La escala de evaluación queda definida así Examen 40% Actividades 40% Proyecto 20% El profesor especifica que las actividades deben entregarse 5 minutos antes de terminar la clase sino no sé aceptarán, explica también que el examen es teórico y aclara que todos los trabajos deben tener nombre ya que en la evaluación anterior existieron problemas con algunos trabajos. Los alumnos se muestran muy callados y serios, mientras el profesor explica que ahora sí revisar a los trabajos y no sólo les pondrá la firma ya que a veces algunos no los leía. También apunta en cada aspecto de la escala de evaluación Los criterios que va a considerar, como la presentación la fecha y la puntualidad con que se entreguen. Para el proyecto propone dos alternativas: Primera realizar una presentación por equipo de algún tema o unidad ya sea mediante diapositivas un video y que esa presentación</p>	

anotarlo ponemos unidad numero 2, eso creo ya lo hicimos y le ponemos nuestra escala, ahorita les explico ¿sale? Examen, examen no hay vuelta de hoja es un examen teórico además muy sencillo de lo que vemos en clase, de lo que no vemos ya saben que no les pregunto y si les llegara a preguntar lo anulamos. Obviamente las actividades que hay en clase ¿sale?. Aquí hay alguna pequeña variación, las actividades, este, pues única y exclusivamente las reviso, otra forma de evitar eso: 5 minutos antes ya les iré registrando su actividad y ya no habrá mayor problema, anteriormente habíamos quedado que si las entregábamos después iba a tener algún valor mínimo, entonces nos evitamos todo ese rollo, quien la entregó excelente, y quien no la entregó, con la pena, ¿sale? que tengamos en equipo, todo mundo va a tener la misma, las que son de forma individual, si es la misma ya no les Y así nos evitamos algún tipo de circunstancias o de situaciones que creo que no vienen al caso, cumplimos y se terminó, obvio, está más que claro que si alguien necesita de faltar y van con la orientadora y les da su justificante, no hay problema, vale la actividad, lo mismo. ¿alguna duda? Para evitar que ahí se traspapelen las hojas, el trabajo de un compañero con los míos y que sí, pero que no los encuentre, todo ese tipo de rollos, con el nombre en sus copias, es más ahí en la computadora le ponen encabezado, le ponen su nombre y todas las hojas van a salir ya con su nombre, sin mayor problema, ¿de acuerdo? Así no hay ningún tipo de situación, porque además ya vivimos esta situación, si lo repito es para que hagamos conciencia, porque todo mundo nos molestamos, hay que tener cuidado, es que esto genera algunas situaciones de malestar para todos, de hecho, a mí sí, este proceso de evaluación me dejó un poco

el equipo debe exponerlo al grupo, informa que en esta opción entregará un formato de autoevaluación y coevaluación. Segunda realizar alguna obra de teatro por equipos En este momento se le ocurre la tercera opción que es: Si la escuela tiene alguna actividad extraordinaria y los alumnos participan en ella lo tomaré en cuenta como trabajo final. Especifica que en las tres opciones de proyecto deben exponer cualquier tema que tenga que ver con la materia y los alumnos tienen la libertad de explicarlo con las herramientas que quieras. La mayoría de los alumnos ponen atención sin embargo una alumna habla por teléfono dentro del salón mientras se explica y el maestro no lo nota. Explica que las exposiciones comenzarán una semana antes de Las evaluaciones para tener tiempo de asignarles una calificación. Aunque el profesor les dio las tres opciones no pidió opinión a los alumnos de cuál tomar, y sutilmente fue planteando que se llevaría a cabo la primera opción ya que es más práctico. Aquí se puede observar que a lo que el profesor llama proyecto en realidad es sólo una exposición por equipos de tema. El profesor continúa la clase dando una pequeña introducción retomando lo visto en la unidad anterior para comenzar a hablar sobre el desarrollo cognitivo. A simple vista parece

molesto, pero eso no quiere decir que bueno ya me voy a molestar toda la vida por ello ¿no? Creo que no, no es mi estilo y además no tendría que ser mi postura, hay que ser resiliente con eso... la mejor de las formas, puede que no se les olvide, lo más importante chicos, que tengamos la información clara, de momento nos perdemos con tanta información que hay de, es natural y de momento no sabes que es lo que hacemos simple y sencillamente porque no escuchamos, algunos estamos con los juegos de azar, algunos estamos platicando con los compañeros, algunos estamos en la bolita y que dijo, quien sabe ahorita preguntamos, que dijo quién sabe al rato le preguntamos y ya lo hacemos. Finalmente es su proceso de aprendizaje y conocimientos que ustedes adquieren, los trabajos de investigación tienen que tener, unos tres, por tema una tres cuartillas que quede claro, para evitar situaciones, de momento copio, de momento pego y ya nos hemos dado cuenta que cuando estamos aquí desarrollando el tema nos hace falta información, la otra que ya les he dicho que podemos hacer, puedo traer un montón de información, algún día, ya hace millones de años estudié, puedo traer unos libros, y empezamos a dictar, pero por ahí no va el rollo, sale? Se revisan el mismo día, no hay de otra, voy a tener cuidado de estar revisando a todos, porque a veces nada más les ponía un garabato, a veces les sale igual, a veces ni siquiera ya los últimos leo ya la información y no sé si esté adecuada o no adecuada y ni siquiera me dan el chance de corregir, a la mejor alguien tenía por ahí algún concepto medio equivoco y no importaba, lo que importaba era el garabato, ¿sale? Este, si es muy importante chicos la presentación... voy a aprender más con el margen, voy a aprender más con el colorcito... probablemente no, ahorita que ustedes estuvieron

que todo el grupo pone atención ya que están organizados en filas y mantienen el orden, sin embargo, algunos alumnos y alumnas realizan tarea de cálculo, una pareja plática entre sí y no prestan atención, otra alumna manda mensajes de texto con su celular, y en general están distraídos ya que no muestran reacción algunas bromas al profesor, pero cuando el profesor pide que participen sacando su información que trajeron de tarea y tratan de participar.

El profesor dice que tendrá cuidado con las teorías que explicaron que aquí está la maestra Emilio haciendo referencia a mí (es importante mencionar que hace estos comentarios continuamente y no logro comprender si lo hace como un cumplido o como muestra de inconformidad).

Mientras explica anota en el pizarrón ideas principales, y conforme avanza en la explicación pide participación a los alumnos para complementar el mapa conceptual que va construyendo y casi todos están atentos y tratando de participar.

Mientras explica camina por el salón para atraer la atención de los alumnos y pide que revisen sus notas para que corroboren lo que él ya explico.

Mientras explica se centra más en la mitad derecha del grupo, y a las dos columnas que se encuentran al otro extremo no les presta atención Incluso un alumno se durmió y el profesor no se ha dado cuenta sin embargo una alumna noto que lo vi y lo despertó, pero

investigando pudieron ver en el proceso de aprendizaje, que algunos colores nos llaman más la atención, por lo tanto puede haber mayor reflexión, pero digamos que no, entonces si está todo vacío y revuelto, y que cueste trabajo que el otro lo pueda revisar, tendrá menos... y si está organizado mayor evaluación ¿sale? Entonces eso nos da pie a valorar el trabajo de todos y cada uno de nosotros, ¿estamos bien? Hay que checar la presentación, chequen, algunos traemos nuestra libreta ya, hasta sin pasta, hay que reponernos, de verdad, eso, son meramente aspectos formativos, la importancia que le pudieran dar o no dar a la asignatura... ustedes llevan su currículo, en algún trabajo llevar todo hecho chicharrón, lo más seguro es que no les den el empleo, aunque sepan más del que sí le dieron empleo, y cuando digo esto incluso le ponemos la fecha ¿de acuerdo? Así ya podemos reclamar... profe este tema se vio tal día. ¿dudas, chicos? Dudas, dudas, quiero evitar que en esta última evaluación tengamos que estar resolviendo...

**Aa... el proyecto ¿qué va a ser?

*P- ahorita vamos hacia allá ¿sale?

¿no hay dudas hasta el momento?

El proyecto yo había pensado en dos situaciones, precisamente al final una presentación de cualquier tema o unidad que estemos viendo ¿que van a hacer?

Obviamente la explicación, a través de un video, a través de unas diapositivas, esa ya sería la presentación, en equipo. Es la propuesta que yo tengo, la otra es precisamente hacer alguna una actividad, este, de, por ejemplo, de una obra o , o hacer, este, más, más claro un análisis pero no como el que hicimos ahora, ya tendremos más elementos, de alguna película, de alguna obra... son las dos, dos alternativas, eh, una

le cuesta trabajo mantenerse despierto, en las mismas columnas están ubicados una pareja de novios que sólo platicar entre ellos y copian cuando el profesor lo pide.

Mientras tanto sólo la alumna ubicada en la columna 6 fila 3 participa cada que el profesor pregunta.

Cuando el alumno que se había quedado dormido logra despertarse comienza a platicar con sus compañeros de enfrente.

El grupo comienza a ponerse inquieto cuando faltan 30 minutos para que termine la clase y comienzan hacer bromas entre ellos, cuando comienzan a hacer mucho ruido los alumnos de enfrente (Qué son los únicos que ponen atención) calle en el grupo y el profesor llama la atención de un alumno mencionando su nombre en voz alta y continúa la explicación. En lo que va de la clase han salido al baño 3 alumnos y han tardado demasiado en regresar.

El maestro realiza algunas bromas respecto al tema y vuelve atraer la atención del grupo, pero eso ya no dura mucho y casi de inmediato vuelven a platicar entre sí.

Grupo de alumnos del fondo del salón comienza a hacer mucho ruido y el profesor se acerca a ellos y le pregunta a uno En qué estadio de los que está explicando se encuentra el alumno no contesta y el grupo guarda silencio.

El profesor acaba de explicar y pide que para mañana investiguen las etapas del desarrollo según Freud y comienza a pasar a las filas a

tercera, esa totalmente no depende mí ni de ustedes, pero sí la idea es que si en la escuela hacen alguna actividad y puede empalmarse, adelante *Ao... le voy a decir a Levy *P- y sino, desde ahorita lo decidimos, haya o no haya actividades en la escuela, ya cada quien sabrá lo que hace, o la empalmamos, ustedes, este, determinan, a mí en lo personal, se me hace bien el video, donde cada quien pudiera manifestar, de hecho incluso eso sería un muy buen elemento en donde simple y sencillamente ustedes están exponiendo con todas la herramientas que fueran necesarias ¿no? Así no hay ningún problema ¿sale? Video de algún tema ¿de acuerdo? *Ao... se lo vamos a entregar? *P- no. Aquí lo vamos a exponer, no tendría caso que yo lo vea, cada uno de nosotros lo tendría que exponer, ¿sale? *Aa... y nosotros lo podemos hacer? *P- sí, ustedes se pondrán de acuerdo, y alguna persona grabará, otro hará la exposición, por eso les decía que esto era en equipo, porque si es de forma individual, no terminamos, nos gana el tiempo, yo, este estaba pensando, porque lo venía trabajando, no lo tenía aterrizado hasta que lo comenté con ustedes... *Aa...de ¿Cuántos el equipo? *P- no más de 5, no más de 5 personas, porque entonces se hace un verdadero cotorreo *Aa... o sea ¿pero cualquier tema? *P- un tema de la unidad y obviamente toda esta información sería bastante, bastante amplia, no sería de forma general como ahorita lo estamos viendo, ¿sale? Y cuando digo no más de 5 puede ser 3 o 4, o 5 incluso ¿de acuerdo? Ahora, eso como va a ser?, pues obviamente va a ser a través de una exposición, la vamos a realizar aquí, tendré que darles a ustedes una hojita de evaluación, tipo evaluación, una hojita muy sencilla donde va a ir la presentación, desarrollo bien la temática, uso material

firmar la actividad de la clase que fue copiar el esquema qué fue haciendo en el pizarrón, la alumna que enviaba mensaje Pide a su compañera su libreta y comienza a copiar en esquema ya que el profesor ya había borrado el pizarrón, justo termina cuando llega a su lugar y le entrega ambos cuadernos (el suyo y el de su compañera) el profesor los firma Cómo prácticamente ha terminado la clase los alumnos comienzan a platicar y a centrarse en sus asuntos en la mayoría sale del salón de clases. Cuando el profesor termina de firmar recoge sus cosas y sale del salón.

adecuado, haya un rango del 0 al 5, y cada uno de ustedes le ponga y haga la sumatoria y al final tendremos la calificación que se merece ese trabajo, así lo veo bastante más... ¿no? Yo consigo la tele y todo ese rollo, ahí vamos viendo, se expresó bien, su video tuvo alguna introducción y ya le ponemos algún número, de tal manera que ahí haya una coevaluación *Ao... profe *P- mande *Ao... puede ser del tema que nos guste *P- si tu eliges, a lo mejor dices, yo quiero desarrollar la teoría conductista, entonces ya nos explicas todo el rollo que tenga que ver con la teoría conductista *Aa... ¿cualquier tema que tenga que ver con la materia? *P- si porque igual así evitamos el: ay ese tema no me gusta mejor otro, ¿estamos bien? *Aa... puede ser sobre un mismo tema? *P- ah sí, habrá quien incluso alguien pude decir, es que aquel equipo ya tiene el tema, yo quiero también explicar sobre ese tema. No habrá ningún problema, porque repetimos, los temas pueden ser los mismos, la forma en que cada uno lo asimila, lo comprende y lo aprende va a ser totalmente diferente y sí mismo, explicarlo, más aclaraciones para que desde ahorita quede todo bien, bien... ah, vamos a empezar a trabajar una semana antes de que sean las evaluaciones, entonces de tal manera es que yo tengo que reestructurar de nuevo todas la temáticas para darles los tiempos, para que cuando sea el examen ya todos hayan pasado a exponer y no haya ningún tipo de problema, porque además recordemos que cuando termina el semestre, eh no sé termina el 15 de julio, por decirlo, así marca el calendario pero andamos terminando por el 1 de julio, porque una semana aseos y todo ese rollo, *Aa. ¿Cuánto va a durar el video? *P- ah, eso va a depender de ustedes, yo te puedo decir, tiene que durar media hora, yo considero que como mínimo

serían unos 10 minutos, en promedio, no creo que haya mas situaciones, de tal manera que si se hacen diez equipo, en dos horas, en un día de dos horas terminamos, lo que si es necesario es que ese día todo mundo traiga un cd, su usb para estarlos conectando, que normalmente se pierde mas tiempo en lo que pasa uno y luego otro, entonces tendré que numerarlos, y así van a pasar, ¿hay alguna duda? Si algún integrante del equipo se le olvidó su memoria o su cd, con la pena, yo de preferencia les pido que sea un cd, ¿alguna duda? ¿algún comentario? ¿no? Bien... *Aa... ¿Cómo se llama la unidad? *P- se llama procesos cognitivos, de hecho es lo que estamos estudiando, lo que debimos de haber traído, ok, vimos el desarrollo y de hecho les dicte cual era la definición de desarrollo, checamos por ahí un cuadrito de desarrollo biológico que es desde que nacemos hasta... yo les comentaba que es casi imposible separa lo biológico, lo cognitivo y lo social, no se puede separar, pero por aspectos de enseñanza tenemos que irlo quitando o sea no podemos decir esto es un pollo cuando le hacen falta las dos alas, aunque no deja de ser pollo, pero no es un pollo completo... ¿alguna pregunta chicos?

**Ans... no

*P- entonces ya vimos lo biológico y ahorita investigamos lo cognitivo. Y bien yo les comentaba que íbamos a encontrar muchísimas teorías que manejan este rollo, entonces cuando vimos al menos 4 teorías, al menos esas 4 teorías contemporáneas explican el desarrollo cognitivo del ser humano más sin embargo si se metieron a internet vamos a encontrar más de Piaget, además de Piaget aparece Vigotsky y Ausbel, que aquí si la maestra es experta, voy a tener cuidado de no regarla, pero bueno, vamos a manejar a así de entrada

algunas teorías y que de hecho ya las habíamos tocado, vamos a empezar por, que les parece Piaget... (ruido de alumnos) ¿Qué más chicos? (risas)		
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Martes 03 de Mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 02.50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor no llegó a clase y los alumnos tuvieron las dos horas libres por lo que algunos aprovecharon para salir a jugar fútbol, otros simplemente se reunieron a platicar y sólo tres se quedaron en el salón haciendo tareas o trabajos.</p> <p>Un chico se acercó a mí para preguntarme cómo era la escuela antes y sí ha cambiado mucho, platicamos un rato y después se fue con el resto de sus compañeros a jugar fútbol.</p> <p>En esta ocasión no se acercó la orientadora para avisarles que no llegaría el maestro y tampoco para atender el grupo. Ellos vieron que era tarde y concluyeron que no llegaría el maestro Así que decidieron salir a jugar.</p>	

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 4 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>La clase comienza 10 minutos después porque hicieron homenaje y se retrasaron los horarios, una vez que están todos en el salón comienzan recapitulando sobre la clase pasada donde vivieron las etapas del desarrollo humano según Freud y preguntando sobre el tema.</p> <p>La mayoría de los alumnos están distraídos, continúan comiendo y/o platicando.</p> <p>Un alumno realiza una pregunta el maestro y él se acerca a explicarle y resolver sus dudas centrándose en ello y descuidando al resto del grupo. Cuando el profesor sigue explicando se acerca algunos alumnos que están platicando para decirles que revisen su información y sigue explicando el tema.</p> <p>Aproximadamente sólo 10 alumnos del grupo ponen atención y participa, los demás platican con sus compañeros y se escuchan muchos murmullos en general están distraídos debido a esto el profesor central explicación sólo en los alumnos que ponen atención Parece que</p>	

la clase sólo está dirigida al grupo conformado por los alumnos ubicados en las columnas 4 5 y 6 filas 1 2 y 3.

El profesor se acerca el grupo de alumnos que estaba platicando y sus preguntas directamente a uno de ellos una característica de la etapa que está hablando a lo que el alumno responde inmediatamente de manera correcta, lo que indica que a pesar de estar platicando ponía atención a la clase.

Conforme avanza la sesión los alumnos deja de participar poco a poco y al final sólo dos alumnas participan.

Mientras esto ocurre una alumna ubicada en la octava y última columna fila 3 se quedó dormida de 10 a 15 minutos aproximadamente sobre su banca, al parecer el maestro no lo notó y continuó su clase normal.

El profesor se acerca a una alumna que está utilizando su celular e intenta quitárselo, pero en la alumna lo guarda.

En ocasiones el grupo se queda callado Y en silencio, pero aun así se ven distraídos y parecen no prestar atención.

El profesor les pide que no anoten el subtema que va a dictar a continuación y les avisa que va a dictarle aproximadamente 10 renglones de su libro Qué es lo que necesitan para mantener los quietos y concentrados.

Mientras el maestro dicta camina entre las filas y los alumnos ordenados escriben lo que se dicta. A pesar de esto hay 3 alumnos que casi se quedan dormidos mientras escriben

(incluso a mí me cuesta trabajo mantenerme despierta) se siente calor en el salón y la clase se ha vuelto monótona.

El profesor dicta también un ejercicio que consiste en escribir algún acontecimiento reciente de su vida donde se hayan sentido frustrados después escribir el problema y al final los sentimientos que tuvieron respecto a eso.

En cuanto el maestro termina de dictar se escuchan de nuevo las pláticas y conversaciones, pero algunos alumnos comienzan inmediatamente con la actividad.

El profesor se acerca a la alumna que sufrió un accidente en donde perdió a su familia, le pregunta cómo se ha sentido y qué avances ha tenido ya que estuvo en coma algunos días y al parecer se ve un poco afectada su memoria, la chica le responde que ha sido difícil ya que no recuerda casi nada pero que está logrando sobreponerse a esto. *(respecto a este tema La orientadora me explicó que debido al accidente que tuvo esta alumna perdió un poco de la memoria y debido a eso la calificación que le asignarían sería de acuerdo a los logros que dijo el doctor era capaz de alcanzar bajo esta situación física) *

Conforme los alumnos terminan la actividad pasan con el maestro para que le firme y los primeros en terminar son los que han platicado la mayor parte de la clase.

Mientras firma los cuadernos el profesor da instrucciones para la tarea de la próxima clase y reparte el encuadre de evaluación.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 11 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor entra y saluda al grupo, platica un poco con algunas alumnas mientras reparte copias a los alumnos y les piden que primero se centran en la explicación, os alumnos ocupan su lugar rápidamente, Aunque están un poco Inquietos.</p> <p>Los alumnos de la columna 6 y 7 comen mientras el maestro explica y él toma su servilleta para borrar el pizarrón.</p> <p>Los alumnos de las columnas 8 y 9 filas 5 y 6 se pasan hojas y comienzan a copiar de un cuaderno a otro al parecer ejercicios de otra materia.</p> <p>Aunque el grupo está callado casi cada alumno realiza diferentes actividades unas alumnas se peinan entre sí y otros platican, y algunos realizan trabajo de la materia de cálculo. Sin embargo, algunos alumnos toma nota de la explicación del maestro.</p> <p>Entra la orientadora para dar un mensaje sobre la excursión y salen dos alumnos con ella. El profesor continúa dando la clase y explicando si algunos alumnos participan haciendo preguntas o aportar la información de sus copias cuando el profesor les realiza algunas preguntas responden acertadamente</p>	

gran parte de los alumnos mientras que otra toma nota de lo que está escrito en el pizarrón Sin poner atención a lo que el profesor dice. Cuando termina su explicación pide que recorten las copias que les entregó al inicio y que hagan la actividad que viene indicada ahí y a mí me entrega una copia para que también realice el ejercicio diciéndome que no voy a dejar de trabajar mientras pasa a los lugares a ver cómo van a si tienen dudas. La actividad consiste en elegir de una lista de afirmaciones, las que más describan al alumno.

Todos los alumnos se centran en realizar la actividad pero terminan rápido y comienzan a platicar y el profesor continúa con la explicación después de un momento pide que alguien lea el texto de las copias y después pide que expresen la opinión que tienen de la lectura y dice que no se meterá con lo que escribieron en actividad y que es un ejercicio meramente personal, y continúa con la explicación, pero el grupo comienza a distraerse y a platicar más, el maestro deja de explicar y sólo se queda callado frente al grupo para recuperar su atención, lo cual logra momentáneamente, y cuando continúa con explicación los alumnos vuelven a platicar y a distraerse, Pero esta vez el maestro no se detiene y continúa explicando. Para continuar pide que respondan el siguiente ejercicio de la misma hoja que les entregó y se dirige a platicar con la alumna de la columna 3 fila 6. Después se acerca a mí y toma mi hoja de

ejercicios para leer la respuesta de mis preguntas, sin decir nada la vuelve a dejar camina por el salón mientras los alumnos resuelven el ejercicio.

El ejercicio consiste en completar algunas frases con las metas de sus planes de vida y que medidas realizarán para lograrlo.

La mayoría de los alumnos han terminado en aproximadamente 5 minutos y comienzan a platicar de nuevo. Cuando la mayoría termina el maestro les dice que cada quien debe saber lo que puso en el ejercicio y que no pedirá que lo compartan con el grupo.

Mientras, un alumno sale al baño y enseguida otro pide permiso de salir, pero el maestro no le permite salir hasta que regrese su compañero.

Para continuar, pide que alguien comparta el concepto de autoestima y que lo lean de la información que trajeron de tarea, una vez que un alumno ha dicho la definición de autoestima el maestro complementa y continúa explicando.

En general el grupo se encuentra atento y en silencio, mientras el profesor continúa con la dinámica de explicar y pedir participaciones al grupo, cada vez que lo hace, los alumnos revisan la información que llevan, pero sólo algunos participan, lo que hace evidente que los alumnos no se preparan con anterioridad, no leen la información que llevan y tratan de hacerlo solo al momento que el profesor pide la participación.

Cuándo el profesor termina de explicar da

	<p>instrucciones de que realicen un esquema o resumen con su información y mientras los alumnos hacen la actividad él se acerca a platicar con una alumna, después de un momento, pasa por los lugares preguntando si tienen alguna duda. Mientras esto sucede, los alumnos de las columnas 1,2 y 3 fila 1 se pasan las respuestas de los ejercicios de la siguiente clase (cálculo), el profesor se percata de esto y se acerca a ellos, no les pide que dejen de hacerlo, sólo les dice “eso es muy fácil” e inmediatamente los alumnos guardan eso y comienzan a hacer la actividad de esta clase.</p> <p>Cuando faltan 5 min para que termine la clase el maestro comienza a firmar los trabajos y tareas de los chicos.</p> <p>Les pide lleven de tarea para la próxima clase, información sobre que es el plan de vida y que es FODA. Se despide de ellos y sale del salón.</p>	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Martes 17 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	El profesor llega 3:06 pm e inicia la clase saludando a los alumnos y me pregunta que	

tema sigue y que vieron la clase anterior mientras anota en el pizarrón "plan de vida" y preguntado a los alumnos que información encontraron sobre este tema, en esta ocasión la mayoría de los alumnos participa y con su aporte el profesor va construyendo un mapa conceptual en el pizarrón.

Algunos alumnos entran al salón sin pedir permiso y sin interrumpir la clase, en general el grupo está tranquilo y participativo, sin embargo, mientras algunos copian el esquema del pizarrón, otros utilizan su teléfono, platican o comen, sin poner atención a la clase. Pero todos parecieran estar aburridos y/o cansados, pues se encuentran muy pasivos en comparación con clases anteriores.

Sin embargo, Cuando el profesor da la espalda a los alumnos para borrar el pizarrón, todos los alumnos comienzan a platicar y reír, y para atraer si atención el profesor se para enfrente, cruza los brazos, observa a los alumnos y guarda silencio hasta que los alumnos de nuevo se encuentran callados poniendo atención. Pero esto sólo es momentáneo ya que enseguida algunos alumnos vuelven a platicar y hacer cosas diferentes a la clase, como pintarse las uñas. Muestras tanto el profesor explica las siglas FODA, y después les dice que anoten en si cuaderno 5 metas que tengan, lo piensa un poco y dice que mejor sean 6, 2 a corto, 2 a mediano y 2 a largo plazo, los alumnos inmediatamente inician la actividad, el

profesor les avisa que irá a firmar y sale del salón, pero los alumnos no ponen atención y continúan trabajo, pero paulatinamente comienzan a platicar y dejar de realizar la actividad, los alumnos ubicados en las columnas 4, 5 y 6, filas 5 y 6 comenzaron a jugar baraja en cuanto el maestro sale del salón.

Una alumna se acerca al escritorio a dejar unas hojas y le dice a su compañero que son los trabajos de inglés, él los toma y comienza a repartirlos.

El profesor regresa y se acerca a unas alumnas para preguntarles si ya terminaron y se queda un momento con ellas leyendo lo que escribieron, los alumnos que estaban jugando baraja la guardaron en cuanto entró y continuaron platicando.

Para continuar la clase el maestro pone ejemplos de metas sin pedir la participación de los alumnos, y les pide que en cada meta anoten con que fortalezas cuentan para poder cumplirlas.

Mientras realizan esta actividad, el maestro se acerca a platicar con una alumna y después con una pareja de novios que también estaban platicando. Después se dirige al frente del grupo y les explica que existen diversas circunstancias que podrían cambiar su plan de vida, pero los chicos no le ponen atención y siguen platicando, excepto dos alumnas, ellas preguntan al maestro a qué tipo de circunstancias se refiere, él se acerca a ellas para explicarles y les cuenta parte de

su vida personal como ejemplo, el resto del grupo continúa platicando hasta que el maestro les pregunta si ya terminaron, les dice que ahora anoten las oportunidades que tienen para alcanzar sus metas.

Un alumno le dice que no entiende y el profesor se acerca a él para explicarle individualmente, después otros alumnos también lo llaman y va con ellos a sus lugares, mientras el resto del grupo plática y sólo algunos realizan la actividad.

A las 4:15 pm el profesor comienza a firmar las actividades de los alumnos, pero para éste punto ya nadie hace la actividad y todos platican entre sí. Cuando el profesor a firmando ya a tres columnas llama la atención al grupo y le pide que ahora anoten las debilidades que tienen y que pueden hacer que no cumplan sus metas, e inmediatamente continúa firmando, mientras la mayoría de los alumnos obedece las instrucciones, cuando faltan 5 min para que acabe la clase el profesor les indica que como tarea deben llevar información del tema que van a exponer como "proyecto" porque trabajaran en equipo mañana, continúa firmando y cuando termina les dice que ya pueden salir al descanso.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: Miércoles 18 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor entra al salón y borra el pizarrón que estaba aún con información de la clase anterior, después se acerca al grupo de chicos que jugaban baraja y se las recoge, y da la instrucción de que guarden su comida, mientras recorre el salón comiendo de la comida de quienes no la han guardado. Les dice que continuarán con el ejercicio de ayer y les pide que anoten la amenazas que tienen para cumplir sus metas.</p> <p>Algunos alumnos hacen la actividad y otros pocos siguen platicando, pero en general el grupo se ve tranquilo, el maestro sale un momento del salón y no hay cambios en el grupo, cuando entra revisa y firma a los que ya terminaron.</p> <p>Una alumna le dice que no vino ayer y que, si le puede explicar, el maestro se acerca y les explica a grandes rasgos de qué se trata la actividad y la clase de ayer, y le pone como ejemplo el trabajo/actividad de su compañero, cuando termina de explicarle todos los alumnos se acercan a él para que les firme. Cuando termina, pide que se reúnan en equipo para que vayan organizando su exposición, que definan cosas cómo el tema, el índice, etc.</p>	

Los alumnos forman sus equipos y el profesor pasa con cada uno para preguntarles qué tema van a exponer, y algunos alumnos aprovechan para preguntar qué es lo que tienen que hacer, el maestro les dice que deben organizarse para exponer su tema mediante un vídeo.

Al inicio del ejercicio la mayoría de los equipos trabaja en su planeación, sin embargo, conforme avanza el tiempo los alumnos se distraen y comienzan a platicar entre ellos, mientras el profesor continúa con la dinámica de ir con cada equipo y alumno que lo llame para aclarar dudas.

Entra la orientadora para hablar con el maestro, pero como estaba ocupado me preguntó a mí si creía que el maestro les adelantara una clase en la siguiente hora porque la maestra que seguía no vino, le dije que creía que el profesor tenía clase con otro grupo y dijo que entonces ya no le diría nada, y salió del salón.

Para las 6:20 ya todos los alumnos están platicando, un alumno se ha quedado dormido y el profesor continúa platicando con un alumno de un equipo, ha estado con este equipo la mayor parte del tiempo, la clase ha terminado y él no se ha dado cuenta, pero algunos alumnos ya salieron del salón, cuando el maestro se percató sólo toma sus cosas y sale del salón.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Martes 24 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Llego al salón y me dicen que el maestro fue a firmar si asistencia, pero cuando llega trae libros de psicología y pide a los alumnos que pasen por ellos, y los que no alcancen se iban a alguien que sí tenga, alumno pregunta que van a hacer, pero el maestro no lo escucha ya que está platicando con otro chico.</p> <p>Enseguida comienza a dar las instrucciones: poner en su cuaderno la portada de la tercera unidad, y vuelve a salir del salón, casi de inmediato entra diciendo que la unidad tres se titula "aprendizaje" y pide que busquen en el libro el concepto, y comienza a caminar entre las columnas para firmarles la portada de la unidad.</p> <p>A un alumno le pregunta si no fue al preescolar porque su portada no está hecha con esmero, y los demás alumnos se ríen de eso. Éste alumno le dice a su compañero de al lado que ya habían buscado antes el concepto de aprendizaje y pide la libreta a su compañero para mostrarle, pero no lo dice al profesor.</p> <p>Cuando termina de firmar las portadas el maestro se sienta en una banca y comienza a llamar a los equipos para preguntarles el tema que van a exponer, cuando un equipo dice</p>	

que su tema es la autoestima, el maestro les dice que dos equipos ya tienen ese tema, pero ellos argumentan que él había dicho que no importaba que se repitieran porque los temas podían ser abordados de diferentes perspectivas, y con eso el maestro acepta que expongan ese tema también.

Aunque algunos alumnos continúan trabajando la mayoría está platicando, un grupo de chicos juega baraja, mientras el profesor continúa con los equipos, sale un momento y el grupo no se percata de su ausencia, por lo que continúan semi tranquilos. Cuando entra de nuevo al salón, pide a una alumna que estaba parada le diga un número, y que el alumno con ese número de lista diga la definición de aprendizaje, cuando el alumno la lee, el maestro le dice que lo repita porque no se escuchó y el grupo se ríe de su compañero, cuando termina el maestro le pide que ahora explique lo que entendió y que le diga otro número para que también participe y así sucesivamente, con cada participación el maestro dice que sí, que eso es parte del aprendizaje, pero que no es el significado tal cual, y trata de hacerles preguntas que los guíen a la respuesta, pero el grupo se ve cansado, algunos bostezan y la mayoría no pone atención, sólo algunos tratan de participar, ante esta actitud de los alumnos el maestro les dice que recuerden que si no participan y ponen atención él puede faltar a su ética, comenzar a firmar a todos y no explicar más, es decir, dar el tema por visto.

Con esto logra mantener su atención por unos minutos mientras el maestro continúa tratando de explicar y hacer que los alumnos participen, pero vuelven a estar callados y desinteresados a los pocos minutos, y con esta dinámica continúa la clase, cuando ha pasado aproximadamente una hora, una alumna llama al maestro para preguntarle algo, mientras entra la orientadora y llama a un alumno, plática un poco con él y después se acerca al maestro y le dice que llevará al alumno al cubículo, el maestro sólo asiente con la cabeza y continúa explicando a la alumna.

Mientras esto sucede el resto del grupo plática, una alumna se ha quedado dormida e incluso a mí me cuesta trabajo mantenerme despierta.

Un profesor se acerca a la ventana y se pone a platicar con los alumnos que están cerca, una de ellas le grita a otra del otro extremo del salón y hasta entonces el profesor se percató de que estaba ahí el maestro, al parecer de la materia de derecho. Se acerca con él platica un poco. Después continúa la clase pidiendo que anoten el concepto de aprendizaje que les va a dictar, pero una alumna comienza a leer la definición que encontró, el profesor dice que esa sí es la definición correcta y dice al grupo que esa compañera hizo un proceso cognitivo porque acaba de aprender.

Menciona que existe el aprendizaje significativo y que es aquel que significa

	<p>mucho para una persona, y comienza a dar las instrucciones para la tarea, les dice que quedan aproximadamente 6 clases y que las va distribuir en clases normales y dos clases para que los equipos expongan su tema, les informa el orden en que van a exponer y cuando termina les dice que pueden disponer de si tiempo.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: martes 31 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Hoy llegué tarde, cuando entro al salón, el profesor daba las instrucciones de pegar la retícula que les había repartido y que realicen un esquema de cada corriente psicológica (humanismo, conductismo y cognoscitivismo). El profesor sale del salón y el grupo se pone a trabajar, excepto un grupo de 4 alumnos, ubicados al fondo del salón, ellos juegan baraja y no realizan la actividad. Cuando el maestro entra, inmediatamente la guardan y simulan estar trabajando, el maestro no lo nota.</p> <p>Un alumno pregunta si no hay problema con que en el vídeo de la exposición no aparezca si cara y sólo se escuche su voz, él le responde que no, mientras colabore en el</p>	

vídeo no hay problema, mientras contesta esto se da cuenta que una alumna escucha música con su celular y él le pide que se lo entregué, pero ella dice que no porque eso le ayuda a concentrarse, a lo que el profesor responde que se lo argumente con autores. Dice el profesor que falta registrar algunas actividades y verifica en el cuaderno de la chica, se sienta en una banca y pide los trabajos de los alumnos cercanos para revisar y registrar.

En general el grupo está ordenado, tranquilo y trabajando, algunos escuchan música mientras hacen el ejercicio, un chico sale del salón y entra al poco tiempo, mientras el profesor continúa llamando a los alumnos para revisar los trabajos pendientes.

A las 3:52 pm pregunta si ya terminaron y todos contestan que no, y les dice que en un momento más elegirá a alguien al azar para que pase al frente a exponer sus esquemas y que entre todos aportarán al tema y continúa revisando los trabajos.

Cuando se escucha más fuerte la plática de los alumnos, el maestro afirma que ahora sí ya terminaron, pasa al frente y comienza a borrar el pizarrón, los alumnos le dicen que siga revisando, pero el responde que terminará mañana, inmediatamente la mayoría guarda silencio.

El profesor se acerca con una alumna pues ella le muestra un justificante, lo revisa y se lo devuelve, se acerca al escritorio por los marcadores y de nuevo se acerca a los

alumnos para empezar a revisar y firmar a los que ya terminaron.

Un alumno que se encuentra justo frente al escritorio prueba su proyecto de innovación, mientras la chica que se encuentra a lado suyo se ha quedado dormida, y cuando el chico termina de probar si proyecto también se duerme por unos minutos, la chica que se encuentra al otro lado suyo, en la siguiente fila, le esconde el celular.

Cuando ambos despiertan comienzan a platicar sobre si proyecto, de cuando lo terminarán u dónde conseguirán las piezas.

La chica que escondió el teléfono, le pregunta la hora, y después le dice que le deje enviar un mensaje (para que notara que no tenía si teléfono), entonces comienza a buscarlo.

Mientras tanto el profesor sigue revisando y firmando el trabajo al otro extremo del salón, y el resto del grupo se dedica a platicar o realizar trabajos de otras materias. Y el maestro les dice que debido a la hora (4:25) mañana expondrán sus esquemas, porque hoy sí trabajaron, al mismo tiempo la chica le regresa el celular a su compañero y le dice que no se vuelva a dormir.

En cuanto comienza la hora del descanso (4:30) los alumnos de siempre comienzan a jugar barja y el maestro les dice que ya pueden salir, pero continúa revisando el ejercicio así que sólo salen los que ya les firmó.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 01 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor plática con algunos compañeros al entrar al salón, después borra el pizarrón y entrega el marcador a una alumna pidiéndole pase a escribir su diagrama en el pizarrón.</p> <p>El resto del grupo está ordenado, aunque solo algunos ponen atención, cuándo termina de copiarlo de su libreta al pizarrón, le pide que lo explique a sus compañeros, y la chica lee su esquema. El maestro le indica que le dé el marcador a alguien más, y comenta que normalmente se lo dan a las personas que les caen mal, pero que ella puede dárselo a quien quiera, la compañera se lo da a otra chica y el grupo se ríe como respuesta al comentario del maestro ya que implicó que a quien se lo diera sería porque le cae mal. La indicación es que deben de ir completando el diagrama que puso la compañera en el pizarrón, con información que falte y después explicarlo al grupo. Cuando han pasado dos alumnas, el maestro pasa al frente y explica lo que han puesto; se continúa con la dinámica y una alumna que le toca pasar se acerca a mí y me pregunta que son los estadios de Piaget, y el maestro le dice que así será buena; le respondo que son las etapas del desarrollo infantil según éste autor, continúa completando el esquema, mientras el grupo comienza a platicar y no poner atención, hasta que el maestro pide a la alumna que explique lo que acaba de escribir.</p> <p>Cuando el profesor le pide a otra alumna que pase al</p>	

pizarrón, ésta le pregunta el significado de un concepto, pero el maestro le dice que no sabe, y ella responde que entonces no puede participar y comienza una pequeña discusión entre ellos.

El profesor va al frente del salón y explica el esquema a los alumnos, cuando termina le da el marcador a un alumno y le dice que escoja con que autor seguir, Ausbel o Vygotsky, el chico elige a Ausbel y pasa al pizarrón a escribir su diagrama, mientras el maestro platica con unos alumnos y poco a poco el grupo comienza a inquietarse.

Hay un momento en que el grupo se queda en silencio total ya que no sabían que hacer, pues el maestro se distrajo platicando con un alumno y olvidó guiar la clase. Cuando el maestro se percató de esto, pide a una alumna al azar que explique lo que acaba de anotar el compañero, al no poder pide al alumno que escribió que él explique y una vez hecho continúa la dinámica.

Aunque el grupo está ordenado y en silencio muy pocos ponen atención, terminan de completar el esquema de Ausbel y el maestro pregunta si tienen dudas, pero ya nadie pone atención, y les pide que formen equipos, en eso una alumna le dice que falta el esquema de Vygotsky, a lo que el maestro responde que sí pero que al parecer a sus compañeros no les importa, la chica le dice que le explique a ella y el maestro lo hace, mientras que el resto del grupo se queda en equipos sólo platicando. Y así el resto de la clase.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 07 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor junto con dos alumnos va a la biblioteca por el equipo que se utilizará para la presentación de los vídeos de los chicos, traen al salón computadora, una televisión y los cables para conectarlos.</p> <p>El maestro comienza a preparar el equipo, conectarlo y probar que funcione, mientras tanto el grupo continúa platicando. El maestro llama al equipo número 1 y uno de los alumnos ayuda a configurar la computadora para que pueda leer el vídeo.</p> <p>Mientras terminan de conectar y configurar la computadora, el maestro me enseña el examen que aplicará, y me dice que lo vea porque en ésta ocasión al ser los exámenes finales no me lo puede prestar para copia. Lo que puedo ver es que está bien estructurado y relativamente fácil, sin embargo, no se explicaron completamente los temas que vienen en él.</p> <p>Siendo las 3:35 ningún equipo ha pasado a exponer y los alumnos platican entre sí, de manera inesperada comienza la proyección del primer vídeo y todos los alumnos corren a sentarse y poner atención.</p> <p>El tema del vídeo es el psicoanálisis, y sólo presenta la información escrita en un esquema, y se escuchan sus voces leyendo la información. Al grupo le da risa ya que en el vídeo se equivocaron al leer.</p> <p>Cuando se acaba el vídeo el maestro hace aportaciones sobre el tema que explicaron, pero no habla de la realización del vídeo.</p> <p>El segundo vídeo logra captar la atención de los alumnos,</p>	

éste vídeo trata de la autoestima, y es actuado por los alumnos, al grupo le da risa su actuación, pero eso mismo hace que mantengan su atención, sin embargo el vídeo no está completo y piden maestro oportunidad de traerlo mañana, el profesor acepta y pide que pase el siguiente equipo, pero nadie más trajo su material, entonces el maestro les pregunta que van a hacer la media hora restante, inmediatamente les dice que para mañana ellos se encargarán de ir por el equipo, conectarlo y poner sus vídeos, y que vídeo que por alguna razón no se pueda ver ya no será calificado.

Pide que intenten bajar un programa en la computadora para que pueda leer todos los vídeos, y algunos alumnos intentan hacerlo, mientras tanto hace algunos comentarios sobre el tema de autoestima, pero dice que no profundizará mucho ya que otros dos equipos hablarán sobre el tema. Pregunta si tienen dudas sobre algo y nadie dice nada, sale del salón un momento e inmediatamente comienzan a platicar los alumnos, cuando entra me dice que yo decida si seguir conservando o irme porque ya no habrá clase, le digo que me quedaré y él toma sus cosas y sale del salón pidiendo a los alumnos que le ayuden a sacar y entregar el equipo en la biblioteca.

Y el tiempo restante de clase, aproximadamente 20 min los alumnos platican entre sí, algunos juegan baraja y otros salen a comprar.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 08 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>La clase comienza puntual, para la hora de inicio ya está conectado el equipo de audio y los equipos ya están organizados, y está listo el primer vídeo del día, sin embargo, pocos son los alumnos que ponen atención, la mayoría está platicando.</p> <p>Mientras se proyecta el vídeo el profesor se sienta en la parte de atrás y asiente a manera de aprobación del contenido del vídeo, el cual se trata de autoestima, es un vídeo que muestra información escrita, con pequeñas actuaciones de los alumnos para ejemplificar lo que van explicando. Al terminar el vídeo los compañeros aplauden y el profesor hace comentarios sobre el vídeo, cómo qué efectivamente la autoestima es importante en los jóvenes y debe atenderse la falta dé.</p> <p>Al tiempo los integrantes del siguiente equipo colocan su video, cuándo éste comienza los compañeros dejan de platicar y muestran atención.</p> <p>El tema del vídeo es la psicología del color, el vídeo está bien realizado, pero sólo explican que significa o representa cada color, así como las emociones que representan, cuando termina el vídeo, el maestro dice que el equipo aplicará un test del color, los chicos sólo lo aplican, pero no logran explicarlo ni darse a entender en cómo se aplica, por lo que el profesor interviene dando una explicación general de cómo se realiza.</p> <p>El siguiente vídeo que se proyecta capta inmediatamente la atención del grupo, ya que es un vídeo actuado por los miembros del equipo, pero ellos al verse en la pantalla no</p>	<p>En general los alumnos sí fueron capaces de realizar su vídeo que era lo que en alguna ocasión me había comentado el maestro, temía que no lo terminarían o lo hicieran sin interés. Sin embargo, aunque lograron participar/actuar en sus vídeos les cuesta mucho la expresión de sus ideas.</p>

logran contener los nervios y comienzan a reírse distraendo al grupo, conforme avanza el vídeo se calman y por primera vez todo el grupo presta atención, el vídeo se trata de cómo la familia puede influir en la poca autoestima de sus integrantes; al finalizar el vídeo todos los compañeros aplauden y el maestro les dice que estuvo bien logrado.

Mientras se prepara la proyección del siguiente vídeo, sueña el teléfono del maestro, y dice a los alumnos que no contestará porque está en clase.

Cuando inicia el siguiente vídeo los alumnos hacen algunos comentarios entre ellos de manera discreta, vuelven a poner atención, pero el vídeo es algo confuso y no se entiende cuál es el tema, los miembros del equipo representan a una chica que va de fiesta, después de un tiempo la vuelven a invitar y ya no quiere ir. Cuando finaliza el vídeo el maestro pide al equipo que expliquen de que se trató, y ellos dicen que trataron de representar un plan de vida mediante un análisis FODA, el maestro les dice que sólo les faltó explicar más eso, pero que estaba bien.

El vídeo del siguiente equipo capta por completo la atención, ya que se trata del ello y el súper yo, y los representaron en forma de un ángel y un diablo que aconsejan a una chica enamorada del profesor de historia, conocido por todo el grupo, al final gana el súper yo, representado por el ángel. Al terminar el maestro sólo les hace la observación de que hubieran especificado quien era el ello y quién el súper yo.

El último equipo en pasar es el que ayer tuvo problemas con su vídeo porque no se grabó completo, éste también trata sobre la autoestima, pero incluye las consecuencias de la falta de ella, habla de una chica deprimida que se siente invisible para las personas, y no logra superar ésta

	<p>situación. Aunque los chicos reían por la actuación de su compañera, al finalizar el vídeo se quedaron en silencio un momento, cómo si analizaran verdaderamente el contenido. El maestro también reconoció su actuación e hizo un pequeño comentario sobre la importancia de percibir cuando las personas tienen un problema así. Para terminar el maestro sólo les dice que la próxima clase aplicará el examen y entregará calificaciones. Registro de memoria...</p>	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: martes 14 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Hoy es la aplicación del examen, cuando entramos al salón los alumnos se encuentran distribuidos a manera de que cada banca quede lejos de otra, la primera columna se encuentra hasta enfrente pegado al pizarrón. Esto porque tomaron unos minutos de la clase para continuar respondiendo el examen de inglés.</p> <p>Por lo que el maestro comienza a repartir los exámenes hasta las 3:11, una vez que todos han terminado con el anterior. Les informa que sólo tiene una hora para contestar el examen y la siguiente hora será para revisar cuántas firmas tienen. Los alumnos comienzan a realizar el examen inmediatamente y el maestro pasa entre las filas para observar a los alumnos.</p> <p>Todos están muy callados y concentrados. Si lo comparamos con el examen anterior, en esta ocasión los alumnos se ven más concentrados y tranquilos, después de</p>	

aproximadamente 15 min no han tratado hasta de pasarse las respuestas, y en el anterior lo hicieron casi inmediatamente.

El maestro continúa pasando por las filas y en ocasiones se acerca a alguno de ellos para preguntarles cómo van.

Los chicos que juegan baraja con regularidad comienzan a pasarse las respuestas, aunque lo hacen discretamente. La chica de la C3 F1 no contesta su examen, parece estar esperando algo y utiliza su celular.

A las 3:31 terminan algunos alumnos, entregan su examen y el maestro les dice que pueden salir. Para las 3:34 la mayoría ha terminado el examen, sólo faltan alrededor de 15. Cuando ya sólo quedan dos, el maestro se sienta a un lado de uno de ellos y al ver que sólo estaba remarcando sus respuestas con pluma, le dice que ya lo deje así, pero responde que no porque al final la va a regañar, y él dice: no, sólo borraré tus respuestas, como las de tus compañeros que lo hicieron a lápiz, (todo esto porque la instrucción que venía en el examen era marcar con pluma la respuesta correcta), al escucharlo una chica se acerca y toma su examen para remarcarlo con pluma, pero el maestro le dice que no lo haga porque de todos modos ya no se lo tomará en cuenta porque lo hizo con lápiz. Cuando sólo falta un alumno por terminar el maestro le da la mitad de exámenes a una chica y él se queda con otra parte, comienzan a repartirlos a sus dueños, y les dice que ya va a dar las respuestas para que se califiquen. Cuando comienza a decir las respuestas se escuchan expresiones de alegría o desacuerdo según si sus respuestas fueron correctas o erróneas.

En la última pregunta del examen, la cuál era: ¿qué significa la palabra FODA? El maestro dice que debieron explicar cada sigla y no sólo poner a que se refería la palabra en general, pero los alumnos le dicen que no debe ser así

porque entonces las instrucciones no fueron claras, por lo que el maestro les dice que está bien, que mientras tengan cualquiera de esas dos respuestas la consideren correcta. Al final les pide que sumen sus respuestas correctas y busquen en su libreta cuánto vale el examen en el porcentaje de evaluación, cuando aclaran que equivale al 40% les dice que hagan una regla de tres para obtener su calificación y la anoten en su examen, mientras hacen eso algunos alumnos se acercan al profesor para aclarar dudas sobre su examen, después de unos minutos piden que le entreguen los exámenes porque a veces pueden ser muy poco honestos y cambiar sus respuestas, los nombra por número de lista y en ese orden recibe los exámenes. Continúa diciendo que actividades se han hecho y cuales va a tomar en cuenta para la calificación.

Se acerca una maestra y pide permiso al maestro de decirles sus calificaciones, el maestro accede y todos los alumnos se acercan a ella para que les dé su calificación y firmar de que la recibieron. Mientras esto pasa también llega el profesor Levi, de la materia de innovación y le pide al maestro hablar con él fuera del salón.

La maestra acaba de dar calificaciones, sale del salón y le agradece al maestro por el tiempo, después de unos minutos entra al salón el maestro y les explica a los alumnos que el maestro Levi le pidió que les pusiera un punto extra en su calificación de esta materia a los alumnos de los equipos que presentaron los mejores proyectos en la materia de innovación, pero que ya saben que no lo va a hacer porque él nunca ha regalado puntos, así que los felicitaba por sus proyectos pero no la iba a dar ningún punto extra. Acto seguido preguntó quiénes eran los integrantes de esos equipos, cuando levantaron la mano dijo que además eran muchos y le preguntó a cada uno si querían su punto, a los que dijeron que sí, tomó sus libretas

y marcó un punto en ellas, todo el grupo se río de ello y así terminó la clase, dijo que podían salir al descanso y todos los alumnos salieron del salón y el profesor se acercó a platicar con unas alumnas.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 15 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Los alumnos poco a poco van entrando al salón ya que estaban en receso, entra el maestro y les informa que hoy se dedicara a revisar firmas y entregar calificaciones así que pueden disponer de si tiempo siempre y cuando no se salgan del salón ni hagan mucho ruido. Me dice que hoy sí me dejará sin lugar ya que él ocupará el escritorio, así que observo al grupo desde la puerta.</p> <p>Comienza a llamar a los alumnos por número de lista, cuenta las firmas que tienen, y hace la suma de la calificación de su examen, la calificación que obtienen según la cantidad de firmas que tienen y la calificación que obtuvieron en su vídeo, las promedia y les da su calificación final de este parcial.</p> <p>Esto lo hace con cada alumno que va llamando, mientras el grupo aprovecha para ponerse de acuerdo en que actividades harán para el reay de inglés, todos están ordenados y sin hacer mucho ruido, algunos alumnos salen a comprar, pero no se tardan en regresar. Otros platican en sus lugares con sus compañeros y así transcurre toda la clase.</p> <p>Cuando termina de revisar y entregar calificaciones el maestro les informa que técnicamente de ha terminado el semestre, pero que por disposición oficial deben asistir a sus clases la próxima semana, por lo que en las siguientes clases</p>	

les pondrá películas y tomará en cuenta su asistencia, se despide diciendo que nos vemos la próxima semana.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de psicología por el profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 21 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	Al iniciar la clase el profesor va a la biblioteca por el equipo, una vez en el salón lo conecta y pone la película "La pasión secreta de Freud", todos los alumnos están dentro del salón y en sus lugares, pero pocos ponen atención, así transcurre toda la clase, en ocasiones los chicos que están a lado mío me preguntan si eso que pasa es verdad o si yo estudié algo de eso. Ya es la hora del descanso y no ha terminado la película, el maestro les dice que los que quieran seguir viéndola pueden hacerlo y los que no ya pueden salir, la mayoría de los alumnos sale y se quedan sólo 5, pero ya no ven la película por lo que el maestro la quita y va a entregar la televisión y el DVD.	

ANEXO 3.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN

CLASE INNOVACIÓN Y

DESARROLLO TECNOLÓGICO

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 06 de Abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Explicación de qué es un proyecto desde el proyecto de vida, el profesor explica la diferencia entre realizar un proyecto en sí y elaborar solo el título; el profesor se refiere a la construcción del proyecto desde la experiencia de los alumnos al crear su proyecto de vida (ingreso a la universidad). *Proyecto de ingreso a nivel superior -Planteamiento del problema: no entré a la universidad -Justificación: por qué me quiero quedar en la universidad -Objetivo: entrar a la universidad -Hipótesis: si estudio 2 horas al día paso el examen -Marco teórico: todos los apuntes -Metodología: qué y cuándo lo voy a hacer -Resultados: se quedó, no se quedó -Conclusiones</p> <p>Al inicio el profesor trata de involucrar las opiniones de los alumnos, da la explicación con ejemplos de la vida real de los alumnos, sin embargo, se centra más en los alumnos de las filas de enfrente, los de atrás están poco interesados o no prestan atención a la explicación.</p>	<p>El profesor me presentó al grupo y preguntó si alguien tenía preguntas para mí, solo una chica preguntó cuál era el nombre de mi tesis. Un chico se acercó para preguntarme como entré a la universidad y si se me hizo muy difícil el examen, y de que es mi tesis, le explique de manera general, de la comparación de la evaluación por proyectos y la evaluación por examen, y él me comenta que prefiere hacer examen que un proyecto porque en el proyecto tienen que trabajar más y el profesor solo los guía y no les enseña los temas tal cual.</p>

El profesor recalca la importancia de la elaboración del proyecto en todos los ámbitos de la vida y les dice que todo proyecto surge de una idea, da la definición de idea mientras que va anotando en el pizarrón los conceptos clave; se refiere a la "idea" como el primer paso para realizar un plan el cual dice debe ser lógico y argumentado.

Cuando el profesor nota que los alumnos ya están muy distraídos hace bromas sobre el propio tema y para finalizar la explicación de qué es un proyecto pregunta a los alumnos si tienen dudas y se dirige a los alumnos de manera particular, uno de ellos agradeció este tipo de clases ya que los motiva a realizar un mejor proyecto, otra alumna dice que está bien su explicación pero que hubiera preferido se abordara el tema del proyecto al inicio del semestre porque les sería de más ayuda para lograr objetivos personales y escolares; otra alumna opina sobre el proyecto de entrar a la universidad, sin embargo el profesor cortó su participación y dio una opinión apresurada a la opinión de la alumna sin escuchar su idea completa, al final vuelve a preguntar a la alumna que es lo que quería decir, ella comparte su proyecto de vida que es no ingresar a ninguna universidad sino poner una cadena de restaurantes y conocer muchos lugares, el profesor la motiva a cumplir sus metas (diciendo que él sabe que lo va a lograr), el maestro continúa preguntando a los

alumnos pero ellos no participan, el profesor cierra la explicación diciendo que deben considerar diversos factores influyentes en el proyecto; la explicación y reflexión duró aproximadamente 45 min

Se preparan para la siguiente actividad, que es la revisión del proyecto de cada equipo, una alumna se acerca con el profesor para hacerle preguntas mientras el profesor conecta el proyector y la computadora, los alumnos aprovechan el tiempo para platicar y realizar otros trabajos.

El profesor dice que ya van a comenzar y los alumnos comienzan a poner atención. Proyecta los trabajos que enviaron los alumnos al correo del maestro, con cada trabajo proyectado el profesor hace correcciones, observaciones y críticas de manera general y sin saber a quién pertenece el trabajo.

Cuando ya ha dado las críticas el profesor pregunta a los miembros del equipo de que se trata su proyecto y que es lo que quieren lograr, con base en ello da sugerencia para el nombre del proyecto.

La mayoría de los alumnos no presta atención y está platicando.

La orientadora entra para presentar a una compañera quien se ausentó por problemas

	<p>de salud y pedir el apoyo en su integración.</p> <p>Continúan revisando un trabajo.</p> <p>Regresa la orientadora para informar sobre una beca a alumnos “buenos” en matemáticas, pero la orientadora pide al maestro que el los elija y los que el maestro decide salen con la profesora para que les dé más informes.</p> <p>Para cerrar la sesión el maestro da instrucciones para que los equipos que faltan envíen sus trabajos al maestro, explica también que deben ir preparando su exposición ya que estas darán inicio al siguiente y último parcial.</p> <p>Al terminar la clase la mayoría de los alumnos sale del salón y dos de ellos se acercan a consultar dudas</p>	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 11 de abril de 2016 de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	El profesor indica que es día de revisión y les dice que irá llamando a los equipos para que pasen y les de correcciones sobre su proyecto escrito.	La clase duró aproximadamente 30 min, tardó 20 en empezar en lo que el profesor preparaba el material (conectar y encender su computadora), y en esperar a que llegaran más alumnos pues es la primera clase

	<p>Llama al primer equipo al escritorio y pide que le expliquen lo que quieren hacer y les da opciones para construir su título.</p> <p>La orientadora entra y pide permiso al profesor para entregarles avisos a los alumnos.</p> <p>Mientras el maestro revisa a cada equipo el resto del grupo dispone del tiempo, solo en ocasiones les pide que guarden silencio.</p> <p>Algunos alumnos platican, otros juegan baraja y otros realizan trabajos de otras materias.</p> <p>Cuando finaliza la clase el profesor debe apresurarse a recoger sus cosas y mientras lo hace pide a los alumnos que faltaron de revisión que le envíen sus proyectos al correo.</p> <p>Mientras el profesor de la siguiente clase ya espera en la puerta para entrar.</p>	<p>del día.</p> <p>El profesor me pidió que también revisara los proyectos de los chicos y les hiciera observaciones, traté de mantenerme al margen y no involucrarme tanto para evitar influir en su comportamiento, excepto con unos alumnos que me preguntaron directamente que opinaba de su trabajo y cómo podían mejorarlo</p> <p>El profesor me informa que se suspenderán las clases de martes y miércoles ya que se les aplicará a los alumnos el examen PLANEA y solo asistirán a responderlo</p>
--	---	---

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 20 de abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Se aplicará examen, pero el profesor no pudo asistir, por lo que la orientadora se encargará de aplicarlo, para ello los acomoda, pide a dos alumnos que se cambien a las bancas vacías de enfrente, y los demás se quedan en sus lugares pero deben separarse un poco entre sí.</p>	<p>*** Al final pregunté a la orientadora por qué la chica no realizó examen y me explicó que fue la chica que se reintegró a clases el primer día de observación, ya que tuvo un accidente automovilístico en diciembre donde perdió a su padre, y ella estuvo algunas semanas en estado de coma, lo cual repercutió en su memoria y por ello no aplicó examen.</p>

	<p>Entrega los exámenes a los primeros de cada columna y cuando da la instrucción toman uno y los pasan hacia atrás.</p> <p>Cuatro alumnos (3 mujeres y un hombre) ubicados en las columnas 3 y 4 filas 1 y 2 se pasan las respuestas de las primeras preguntas de manera muy obvia mientras la orientadora se encuentra al otro extremo del salón.</p> <p>Alumnos de la columna 4 y 5 fila 4 también se pasan las respuestas, lo mismo que una alumna y un alumno de las columnas 6 y 7 fila 1</p> <p>Excepto por los que copian el resto del grupo permanece concentrado respondiendo su examen</p> <p>La alumna de la columna y fila tres lee un libro en lugar de aplicar el examen***</p> <p>Alumnos de las columnas 6 y 7 fila 3 también se pasan respuestas, y los 4 alumnos mencionados al inicio se pasan “papelitos” y comentan sus respuestas de manera abierta, todo mientras la orientadora se encuentra en la puerta conversando con una alumna externa al grupo.</p> <p>Dos alumnas de la columna 7 filas 5 y 6 se pasan respuestas sin ocultarse.</p> <p>A la 1:47 termina el primer alumno ubicado en la columna 7 fila 4, posteriormente una alumna de la columna 9 fila 6, ambos entregan el examen a la orientadora y comienzan a platicar entre ellos.</p> <p>Después de 30 min de comenzar el examen el grupo comienza a notarse inquieto, se</p>	<p>No pudo explicarme más la orientadora ya que llegó una madre de familia y debía atenderla.</p>
--	---	---

	ocultan menos al copiar y comienzan a platicar en voz alta. Cuando termina el tercero la orientadora los deja salir y disponer del tiempo restante de la clase (50 min).	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 25 de abril de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>1.*P... Fabián 7, ... Yesenia 7, Alejandra 7, nayely 9, 2.samanta 8, Judith 8, Joan 8, Damar 6, María 3.Denisse 8, Carlos David 8, Diana Ivette 7, Jesús 4.Salvador 9, Juan Carlos 5, Thalía 8, César 7, 5.Elizabeth 7, Nataly 7, Fernanda 7, Jaqueline 8, 6.Brandon 8, Daniela 9, Amanda 5, (ruido de 7.alumnos) Andrea Paola 7, Samanta 8, María Isabel 8.8, Rosa Isela 7, David 8...</p> <p>9.Sssh, por favor los que están aquí...(ruido) 10.¿alguna situación? ¿nada? Para que pueda vaciar, ¿Quién falta? ¿quién no está? **Ans... Aldair, Brandon, Damar (ruido) (platicas de alumnos) *Ao... (dirigiéndose a mí) ¿te acuerdas que la otra vez te dije que me gustaba más el examen? Yo: sí *Ao... pues ya no! Yo: ¿por qué? *Ao... porque con el examen saqué 7 y con él 9, entonces... increíble, creo que es mejor trabajar con</p>	<p>El profesor inicia la clase saludando a los alumnos y preguntando si quieren que entregue sus calificaciones en voz alta o de manera individual, los alumnos piden que sea en voz alta comienza a dar las calificaciones, pero los alumnos no ponen atención y se ponen a platicar, solo lo hacen cuando es su turno.</p> <p>El profesor pregunta si hay alguna objeción sobre su calificación y todos responden que no, pregunta quién de los alumnos no ha llegado, los alumnos mencionan algunos nombres y dice que va a esperarlos un poco. Mientras pregunta a un alumno llamado Carlos si tiene algún trabajo o tarea que quiera entregar porque es el único reprobado, él dice que no y continúa platicando con sus amigos.</p> <p>Mientras el maestro espera a que lleguen los alumnos faltantes va a su escritorio y continúa</p>	<p>El alumno que se acercó el primer día a preguntarme sobre el tema de mi tesis, y me comenta: -Alumno: ¿Recuerdas que te dije que me gustaba más la clase del maestro Juan José que la de Innovación que es por proyectos? -Yo: si, ¿qué pasó? -Alumno: pues ya no, ya me gusta más la de innovación porque saqué 9 y en psicología saqué 7, entonces aprendí más en innovación sin darme cuenta.</p>

proyectos

Yo: ¿por qué?

*Ao... creo que aprendí más sin darme cuenta, es que, si hubiera sacado 8, pero no, que triste

Yo: pero no está mal

*Ao... si, sería peor haber reprobado

Yo: no has reprobado ninguna ¿o sí?

*Ao... si, en inglés, es que saqué 7, pero con el punto que me debía entonces saqué 6, pero me lo bajó antes de mi calificación...

*P... sssh, eh, a medida que, a medida que para enriquecer el trabajo de la compañera Sandra, a manera de enriquecer su información, la manera fundamental de la materia innovación, es realizar un proyecto; tenemos que calificar, la participación, tenemos que calificar las tareas, tenemos que calificar... ¿qué pasa...? Vamos a enriquecer, ¿qué pasa si únicamente evaluáramos el proyecto? *Aa... ay, no! *P... imagínense, sin tratar de evidenciar, simplemente, por ejemplificar una calificación, imagínense que sacáramos 4, ¿cuánto tuviéramos?... en este sistema que nos encontramos, Sistema de bachillerato general, que pertenece a la secretaría de educación pública, el sistema está programado de alguna manera, que disminuyó la evaluación, hace trece años, hace trece años, había tres parciales, y se podía calificar, del 1, al 10, estaba súper interesante, yo tenía alrededor de... cuando empecé a dar clases en el 2003, cuando estaban los tres parciales, tenía alrededor de 20, 25 reprobados, yo trabajaba, geometría, algebra... pero había muchos reprobados, entonces lo que hizo el gobierno para disminuir la reprobación, fue que a 54. partir de ese año, compañero Ricardo, a partir de

revisando su lista de calificaciones y el grupo sigue platicando, una alumna ubicada en la columna 3 fila 2 comienza a llorar y 3 de sus compañeros se acercan a abrazarla. La mayoría de los alumnos permanece en su lugar sin hacer nada, pero algunos otros, específicamente un grupo de 5 alumnos ubicados en las columnas 5 y 6 filas 6 y 7, que platican sobre una pelea que tuvo alguno de ellos con alguien externo al grupo. El profesor pide que guarden silencio e inicia la clase diciendo que aprovechando mi tema explicará la forma de evaluación y por qué utiliza las estrategias de evaluación. Explica un poco el funcionamiento de la política educativa del nivel bachillerato, menciona que en el 2008 se implementa el modelo por competencias, donde no se debe evaluar ni por examen ni por tareas. También explica la diferencia entre competente y competitivo. Da a conocer a los alumnos que se encuentran iniciando la unidad 2 y que se destinara un 80% de la evaluación al proyecto, 10% al examen y 10% a las tareas. Hace notar a los alumnos que dio la explicación utilizando las partes del proyecto: planteamiento del problema, justificación y marco teórico. Reflexiona sobre algunas respuestas del examen aplicado y retoma la clase donde se habló sobre la responsabilidad. Los alumnos se quedan un tanto pensativos con esta reflexión y todos guardan silencio y

ese año formamos parte o miembros como país de la Organización por Cooperación para el Desarrollo Económico, eh, había que entregar, números, la OCDE... y ¿cuál era la ventaja de pertenecer a la OCDE? La ventaja de pertenecer... como su nombre lo dice es que, entre todos se cooperan para apoyar a un país, sobre todo en vías de desarrollo, que ya no se llaman así... (ruido) debido a la globalización, entonces, dijeron, como podemos elevar las calificaciones, ah, pues el índice elevarlo, por número, ¡por promedio... ah! A dos parciales y todos los que saquen 0, 1, 2, 3, 4, y 5, 66.tendrán 7, y fácil, pero no contaban con la astucia, el que saque 0, le ponemos 5, con un poco de esfuerzo... 6 eh, entonces, llegamos, en el 2008, Zahad, entra la onda de, desarrollar competencias, ya no examen, la Reforma integral de educación media superior, RIEMS por sus siglas, en donde el alumno no debe ser valorado por examen. Por tareas, mediante tareas, entonces el alumno tiene que tener, competencias, y entonces, la RIEMS consiste en eso, en alcanzar, competencias, el alumno debe de ser competente, no competitivo, si se incorpora al nivel laboral debe ser las dos cosas, ¿Qué diferencia es ser competente y ser competitivo? Ser competente es que tengas todas las habilidades, ser competitivo es que en el ámbito, sobre todo laboral, puedas competir y sobresalir. Si únicamente fuera el proyecto, Isabel, ya te dieron tu calificación ¿verdad? ¿alguna objeción o algo? *AA... no *P... ¿ya puedo vaciar? Anahí Sosa ¿verdad? ¿todo bien? *Aa... todo bien *P... bueno, estamos en el... estamos en la unidad dos, a partir de este momento, ahora sí quiero que se... fíjense cómo di un argumento, un marco teórico, ¿se dieron cuenta? Un marco teórico, para poder llegar a una conclusión, ¿cuál es la conclusión? A partir de este

prestan atención.

Comienza a hablar sobre la factibilidad y les explica que se pidió que el proyecto fuera con materiales reciclables porque no existe financiamiento económico.

Mientras el profesor da la explicación uno de los alumnos comenta que tiene hambre y sed. Se da cuenta que el profesor de la siguiente clase ya espera afuera y se despide de los alumnos

momento Joan, año tras año pasa eh, siempre es 5 o 6 y ya tienen el 7, y como hacer un trabajo de proyecto necesita tiempo, dinero y esfuerzo, si ya tienen el 5, no vale mucho, si acaso una décima les baja en la calificación global, .05 ...pero bueno, el objetivo entonces, de este plan, a partir de este momento el 80% de la calificación es, el proyecto, actividades 20% bien, ¿qué vamos a trabajar el día miércoles? El día miércoles voy a trabajar con ustedes lo que es materiales y métodos, la factibilidad de los proyectos, ahí nada más, con eso tenemos, para ello, vamos a empezar un poquito a trabajar con una actividad que quedó pendiente... vamos a redactar, cuales serían los materiales y métodos, de ese tema, es muy sencillo, muy sencillo, pero los... los este... los ¡ya se me fue! (risas de alumnos) los este... algunos ya cambiaron de tema, ¿cuál es la única desventaja compañeros? La única desventaja es que decidieron cambiar de proyecto, pero la desventaja es que no han empezado todavía, ya lo decidieron, ahorita acaba de terminar el parcial eso quiere decir que tienen, martes, miércoles, jueves y viernes, para estructurar, su planteamiento, su justificación, su objetivo general, su marco teórico, sus hipótesis y ya deben de estar trabajando con su procedimiento, su observación, sus experimentos, ¿alguna pregunta? *Ao... no *P- vamos a empezar entonces a hablar de algo muy importante que es la factibilidad, decía una pregunta del examen, que por cierto nadie contestó, casi nadie... 1, dice que son aquellos productos que se le agregan nuevas ideas, la respuesta era, producto innovador, eh, leen muy poco, decía que la disciplina que se encarga de la planeación, de la organización, de la difusión... proyecto, plan, cuando la lectura decía, no con las mismas palabras pero

significaba lo mismo, era, administración. Algunos donde dice: con un mapa conceptual, fíjense muchachos, de verdad chavos de 6° semestre, ya sabrán quienes, pero fueron bastantitos, con un mapa conceptual menciona que se hace antes, durante y después de la planeación del proyecto (ruido) ¿Qué pasó muchachos? Si lo único que había que hacer era... el alumno evade responsabilidad... pero bueno dejémonos de tantas quejas, les hago la observación para que sean más prudentes, sobretodo en su examen de admisión, ¡luego empiezan a leer... ah sí! Ya sé de qué se trata, esta es... ¡no! Necesitan leer, ¿estamos?

La palabra factible, ya lo habíamos trabajado, en qué sentido, si mi proyecto es un... una mochila de PET, en la secundaria Carlos, eh, si en la secundaria el maestro me pide una mochila de PET, le llevo una mochila de PET, su ustedes me presentan unos anteojos que van conectados a la piel de tal manera que emite un rayo láser, con un sensor que a dos metros el rayo láser impida... vibra, y alerta que hay un obstáculo a esa distancia, entonces una persona con capacidades diferentes que no tenga visión le va a informar que hay un obstáculo, y es más es capaz de decirle vete a la izquierda o vete a la derecha; pero da la casualidad que esto me sale en un millón de dólares... ¿cuál es la intención Adán? ¿Cuál es la intención de decirlo?

Porque uno de los requisitos era que su proyecto fuera con material reciclable, que es una limitación, un proyecto no debe tener limitaciones, en México sí, no hay recursos, oye quieres hacer los lentes, pero nada más tengo dos mil, entonces por esa razón compañera Samanta, les dije, reciclado, reciclado, precisamente para poder experimentar y desarrollar su creatividad. Lo ideal es que fuera como la universidades no, tener un

<p>centro de investigación, donde ustedes tuvieran que elaborar un ante proyecto y ese lo van a mostrar y les dicen: ah, mira, está muy interesante tu proyecto, pero no alcanzamos a financiarlo, tenemos tanto, si lo quieres hacer que corra por tu cuenta, sino, entonces piensa en otro, entonces lo tienes que adaptar a... por ejemplo en Chapingo así se trabaja hay un departamento de investigación donde tu ante proyecto le metes y si es factible y si alcanza el presupuesto te lo financian, aquí como no hay presupuesto se les da esa opción, compañera, habrá quien me diga, ¿por qué nos limita las ideas si yo quiero hacer una máquina del tiempo? Aquí no hay, entonces tengo que pensar... ¿qué es la factibilidad? Aguas chavos si hay que cambiar algo, háganlo ya, de tal manera que el próximo lunes empiecen a fabricar su prototipo, y empiecen a observar... sí mi proyecto es: una hoja de papel de cáscara de limón y traigo mi hoja de papel de cáscara de limón, ya tengo diez, y ¿cómo puedo saber si es factible mi proyecto? Observar comportamiento, determinar valores... de eso vamos a hablar la próxima clase, ¿estamos? Muchas gracias. Eh, calificaciones los que hacen falta por favor.</p>		
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: lunes 2 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
*P... buenas tardes a todos *Ans... buenas tardes	El profesor comienza la clase saludando a los alumnos y anuncia que el	Aunque el maestro realmente se interesa por los alumnos y su aprendizaje, tampoco tiene muy claro

***P... yo creo que no... provecho a los que están comiendo, provecho, provecho a los que están comiendo eh, provecho, provecho, provecho. Bien eh, vamos a hablar el día de hoy, yo creo que el anuncio está de más, pero bueno, no lo quiero dejar pasar, eh, recuerden que el próximo miércoles, de manera individual por equipo voy a revisar el trabajo escrito, escrito, por eso de manera individual, me refiero a cada trabajo por equipo, recuerden, segunda y última revisión, desde portada hasta marco teórico, hipótesis, ¿hay alguien que quiera expresarme alguna duda antes de que dé el tema del día de hoy?**

¿alguien? ¿una duda? Dime, Ricardo

***Ao... cuando le preguntamos qué era el marco referencial, la de geografía nos dijo que, se dividía en marco referencial y teórico...**

***P... mira, de hecho, hay varios estilos de llamarlo, que el concepto principal, que no lo maneja, se debe de llamar, revisión de literatura, así se debe de llamar, cada ciencia, agrupa su concepto, por ejemplo, en investigaciones sociales, le llaman marco referencial histórico, eh, en otras áreas le llaman, marco referencial, por la referencia, de hecho, el concepto ideal es revisión de literatura, pero, lo identificamos como marco teórico, eh, dentro de los métodos y técnicas de investigación se dice que la revisión bibliográfica así se llamaba antes, ahora ya no se llama revisión bibliográfica, porque bibliográfica se refiere únicamente a los libros, estamos hablando hace 25 años, no mucho se llamaba revisión bibliográfica porque las únicas fuentes eran, los libros, y las revistas y los periódicos ¿no? En la actualidad como la principal**

próximo miércoles será la segunda y última revisión del proyecto escrito y un alumno le pregunta cuál es el verdadero nombre del marco teórico y el profesor da una pequeña explicación diciendo que marco teórico, estado del arte, marco referencial se refieren a lo mismo.

Dice el profesor que aprovechará la pregunta para iniciar la sesión explicando que es el contexto y la contextualización.

Es la primer clase del día por lo que la gran mayoría de los alumnos está poniendo atención.

Solamente 6 alumnos, ubicados en las columnas 5, 6, 7 y 8 de la última fila platican entre sí, pero se escucha que son cosas que menciona el profesor.

Cuando el maestro da la explicación trata de “actuarla”, y pide permiso a los alumnos de utilizar sus proyectos como ejemplo de la explicación.

Cuando se percata de los alumnos que están platicando les pregunta directamente si están entendiendo.

Después de la explicación sobre la contextualización pregunta a uno de los equipos cual es la contextualización y el impacto de sus proyectos, y mientras tratan de explicar los alumnos de la parte de atrás platican entre sí.

La orientadora entra a dar un aviso: “los que estén interesados en estudiar la licenciatura en psicología pueden asistir a un curso en la prepa 13” y algunos de los interesados salen

de que trata o como debe construirse cada apartado del proyecto y confunde un poco a los alumnos

ya no son los libros, de hecho la principal es la cibergráfica, y el concepto cibergráfico no es como... o sea no es considerado como una fuente como tal de información, no se llama cibergráfica, entonces se ha adoptado que se siga llamando marco teórico, ahora el marco teórico, repito, las técnicas de investigación, divide en marco... la revisión bibliográfica en estos marcos, en marco conceptual, el marco histórico, marco referencial, marco teórico, finalmente estamos hablando de lo mismo, en una revisión de literatura ¿qué tienes que hacer? Si tu investigación es en San Juan de la pepitas, entonces vas a poner un marco referencial, sin necesidad de poner: "marco referencial", tu marco teórico de san Juan de las pepitas: san Juan de las pepitas se encuentra cerca de san Juan de los plátanos, en donde existe un río ubicado bla, bla, bla... y en automático estamos hablando del marco referencial, ahora, el agua de san Juan de las pepitas, el agua... es el marco histórico ¿no? La geografía, es prácticamente lo mismo, entonces, la manera en que ubiques como una referencia nada más, como un marco referencial, como un marco histórico, que sea llamado como marco teórico en general... ahora también les voy a pedir que no se involucren tanto, a la mejor para ella sea muy importante entregar 20, 30 páginas, o sea no, no tanto, quedamos que mínimo de tres a 5 ¿si queda claro? Pero a eso se refiere eh, las técnicas... marco referencial, que te refieras a donde, algunos hasta le llaman marco geográfico, imagínate ¿no? No es muy importante el nombre como los conocimientos que puedes verter, eso sí es importante, si me van a hacer pisos de vidrio picado y de repente en el marco teórico me ponen el

con ella para más informes.
El profesor continúa con la clase y les dice que en la exposición de sus proyectos deben manejar los conceptos de contexto, factibilidad y viabilidad, también les explica que el próximo miércoles se realizará la revisión de su proyecto escrito y que eso es parte del 20% de las tareas y con esto termina la clase.

<p>PET, o sea, no tiene nada que ver ¿estamos? Ok Bien, entonces, aprovechando tu pregunta, ¿qué significa...? ¿qué es un contexto? Eso lleva una cons... con...textualización, aprovechando la pregunta de Carlos nos sirve para ver la sesión del día de hoy, ¿cuando decimos que está fuera de contexto?</p>		
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: miércoles 4 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1.10 pm a 2:150 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor entra al salón y explica que el día de hoy la clase está destinada a la revisión de los proyectos escritos y que irá llamando a cada equipo para revisar su proyecto de manera individual y hacer observaciones. Cuando el profesor revisa el primer trabajo me lo da y me pide que lo lea, y realice observaciones y comentarios a los alumnos, y así con cada proyecto revisado.</p> <p>Mientras los quipos pasan a revisión el resto del grupo dispone del tiempo de la clase sin salir del salón, algunos realizan trabajos de otras materias, otros juegan y la mayoría platica.</p> <p>Cada que un equipo ha pasado a revisión vuelven a su lugar a continuar con las actividades que tenían sin comentar sobre sus trabajos y las observaciones que se les</p>	<p>Cuando acaba la clase el profesor me invita a entra a su siguiente clase en el 3ºII de la misma materia, para que también revise sus proyectos. Desde el momento de entrar se ve una diferencia con el grupo I, los alumnos están en su lugar y no platican entre sí.</p> <p>El profesor me presenta y explica que estoy aquí realizando mi tesis y que mi investigación se centra en el otro grupo pero que él me invito a revisar sus proyectos, y que les hare algunos comentarios y observaciones pero que estos no serán tomados en cuenta para su calificación.</p> <p>Se mantiene la misma dinámica que en el grupo anterior, nos sentamos en el escritorio al frente del grupo, cada equipo pasa a revisión con el maestro, él me pasa los trabajos y yo les hago pequeños comentarios, sin embargo, a diferencia del otro grupo aquí se mantienen callados, nadie se levanta de su</p>

	hicieron.	<p>lugar y no platican entre sí, y cuando terminan su revisión llegan a sus lugares a comentar sus observaciones.</p> <p>Esta clase solo es de 50 min por lo que no da tiempo de terminar la revisión y el maestro pide sus trabajos para revisarlos en casa, y me pregunta si podría revisarlos y traérselos el lunes y me los entrega. Cuando salimos del salón comentamos las diferencias de actitud y organización entre los dos grupos.</p>
--	-----------	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: lunes 9 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>(platicas de alumnos)</p> <p>*P... sssh, gracias, dice... me dijo un alumno... de otro grupo, de otra escuela... no se nos ocurre nada, ¡no se nos ocurre nada! ... que no es únicamente utilizar la imaginación, sino la observación, si nosotros nos detenemos a observar, vamos a encontrar infinidad de problemas, por ejemplo, compañero, que hacemos, vamos por la calle y podemos encontrar, según los informes de que existen en internet, pero si nosotros podemos observar podemos encontrar unas 5, de 5 a 10 botellas de PET, simplemente caminando, ahí tenemos un problema, dos, podemos analizar, simple y sencillamente, el cambio climático ¿no? Estamos hablando de que el jueves o el viernes de</p>	<p>El profesor entra apresurado al salón ya que es un poco tarde y pide a un equipo entregue su trabajo, ellos dicen que no están completos y una chica de otro equipo se acerca al maestro para que le revise su proyecto. El profesor sale del salón y los alumnos toman el tiempo para platicar entre ellos. Se inicia la clase a las 2.20 y comienza explicando que hay compañeros que le han dicho que no tienen ideas para su proyecto, algunos alumnos están platicando y el profesor les llama la atención. Continúa con la clase y comienza a hablar de algunos problemas de contaminación en México. Aproximadamente 5 alumnos llegan tarde y</p>	<p>Siempre que hace reflexiones para concientizar a los alumnos parece captar su completa atención, pero esta solo dura mientras el maestro habla.</p>

esta semana podemos estar a 33° históricos, problema número dos, problema número 3, ¿qué hacen con su ropa? Cuando ya no les queda, muchos tienen la fortuna de regalarlos, otros de tirarlos, cuando el 80% de cada una de sus prendas tiene poliéster... 150 años, tres, 4, cuatro, ¿Qué pasa con la mayoría de las televisiones que se cambiaron?

...permíteme ahora tantito, *Ao... ya estaba adentro *P... pero viene de afuera, por favor ¿sí?... eh, ¿Qué pasó con la televisión?... a la mejor son de marca patito ¿no? Pero sí les alcanzó, no para comprarse un decodificador, ¡comprarse una televisión! Y ¿qué pasó con la otra? Ya en el momento que tengamos... la vamos a tirar porque ni siquiera nadie nos la va a comprar... ya llevamos 4 problemas ahí, 5, la contaminación... ¿por qué se da? ¿se da realmente por la contaminación del coche? ¿O por la corrupción? Llevamos 6, 7, ¿qué pasa con la cantidad de libretas que ustedes utilizan desde su primer grado a ahorita? ¿Dónde están? 8, 9 ¿Qué pasa con la cantidad de cabello que ustedes al mes, se cortan? *Aa... pero es biodegradable *P... sí es biodegradable, pero luego, ¿Qué creen? No se le da el uso adecuado, simplemente se va a la basura, 8, 9 cuando fallece y se va a cremar... ¿qué cantidad de humo contaminante en estos momentos se está generando en la ciudad de México? Y en las diferentes ciudades, 10... y no hay, no hay que hacerlas, no hay que resolverlas, ¿sí? Ok

Nayely, por favor, relación entre contextualización, viabilidad y factibilidad... Javier, la misma pregunta *Ao... eh, no, no sé

piden permiso para entrar, pero el profesor les pide esperen afuera y continúa con la clase, menciona el nombre de un compañero y pide conteste: relación entre contextualización, viabilidad y factibilidad. Como el alumno no contesta el maestro pregunta a otro y así sucesivamente hasta la sexta chica que pregunta logra contestar.

El profesor explica los tres conceptos: contextualización, factibilidad y viabilidad Tomando como ejemplos algunas acciones implementadas por el gobierno municipal. Una chica interviene dando su opinión diciendo que cree que los proyectos no tendrán mucho impacto porque la sociedad no los aceptará.

El profesor trata de alentarla haciéndole ver que la mayoría de los proyectos pasan por eso, pero que en algún momento son aceptadas.

Hace una pausa en la clase para pasar lista y después de esto deja pasar a los alumnos que esperaban a fuera y les dice que ya pasó lista.

Continúa la clase, pero los alumnos que entraron al final no ponen atención y solo platican, el resto del grupo pone atención a la explicación.

Cada vez que el profesor utilizara un proyecto de los alumnos como ejemplo les pide permiso para hablar de él.

Para terminar la clase hace otra reflexión y compara otros países con el nuestro, poniendo ejemplos de inventos que se han

<p>*P... Armando la misma pregunta</p> <p>*Ao... ¿Cuál era?</p> <p>*P... relación entre contextualización, viabilidad y factibilidad</p> <p>*Ao... (risas) hijole</p> <p>*P... Frida</p> <p>*Aa... la primera, de contextualización es cuanto al entorno, qué problemas surgen en ese ambiente, mmm, factibilidad se refiere a cómo puedes hacerlo pero que no tenga... tenga un beneficio pero que no tenga tantos perjuicios, o sea, por ejemplo, en los gastos ¿no?</p> <p>*P... en economía se llama relación costo beneficio ¿no?</p> <p>*Aa... y viabilidad se refiere a que ese objeto pueda ser útil, y aparte sea práctico, para el entorno, para el ambiente</p> <p>*P... muchas gracias, exactamente eso es ¿qué pasa? Reyes, si quiero desarrollar un proyecto de... el cuidado de la cascabel negra de Arizona... ¿cómo le hago? ¿cómo lo defiende?... de manera muy muy general, para que los que no contestaron sepan que es contextualización, o...</p> <p>Si nos vamos Yesenia, ¿de dónde eres Yesenia?... ¿se puede decir que eres de Texcoco?</p> <p>*Aa... si</p> <p>*P... ¿qué te parecen los gastos en la viabilidad?</p> <p>*Aa... innecesario porque nosotros mismos a veces estamos...</p> <p>*P... está bien. Mira con todo lo que se gastó, con todo lo que se gastó, gastaron millones de pesos para la viabilidad, pero cuando la viabilidad no depende únicamente de las vías, aunque su nombre lo diga... ¿pero únicamente dependerá de las calles</p>	<p>realizado en ellos y alienta a los alumnos a interesarse por mejorar su proyecto y participación.</p> <p>Hace una breve despedida al grupo ya que es su último semestre y les dice que son la última generación interesada en aprender.</p>	
---	--	--

ampliadas?

*Aa... no

*P... ¿de qué crees que dependa?

*Aa... del cuidado que le den

*P... ¿alguien más quiere opinar al respecto?

*Aa... depende de que las respeten la personas

*P... claro, y en este caso cual es el problema... de transporte, ahí está el problema, el 30% del problema es cómo se resuelve, pero no es viable porque el 70% Al inicio estaban los de tránsito sobre los del transporte, pero los del transporte dijeron; vamos a hacer un paro. O sea, si nos sigues castigando vamos a parar el servicio...

Bueno, ya ¿quedó claro? Sin tanto rollo, sin hablar tanto, creo, excepto los tres que no participaron, creo que ya quedó claro que es contextualización, que es factibilidad y como logro el impacto
¡Estamos?

Eh, les decía chavos a manera de... (ruido de camión) sean médicos, sean taxistas, panaderos, tortilleros... chavos, todos, todos, los avances tecnológicos que podamos ver ahorita comenzaron en este nivel, nada más países latinoamericanos, eh perdón, sí latinos porque entra México, excepto Colombia, Brasil, Argentina y Chile, que ya están liderando en este nivel ¿no? Lo están haciendo más consciente, no se quieren dejar, quieren salir, quieren estar dentro de la globalización, eso países ya están implementando en su nivel bachillerato, están implementando el uso de la tecnología... Colombia, Colombia en el jardín de niños están implementando proyectos de investigación, ya les había platicado que se llama proyecto ondas ¿no? Brasil Chile, Argentina... nos han superado no nada

más en el fútbol, nos están superando, están metiendo métodos de investigación desde el primer semestre. Por qué, porque la mayoría de las investigaciones que hay en el mundo... nosotros nos estamos quedando, nos estamos quedando absolutamente, no estamos construyendo nada, como les decía a lo que vayan a hacer, desde su trinchera hay que ir aportando...

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: miércoles 11 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
<p>*P... si se dan cuenta no hay necesidad de tocar el timbre para estar en sus aulas, como en la secundaria, pero en los últimos tres años... es más era raro aquel que no entrara a una clase, era raro, por muy aburrido que estuviera la clase, y no es por aventarles piedras, es enserio, dentro del análisis que quiero observar el día de hoy, entonces yo creo que, si ustedes vienen en un año o el próximo año, dos años, yo creo que ya va a haber timbre, porque yo creo que 4:50 es para irles recordando que ya deben entrar, y me acordé porque ahorita me dice Sandy, a qué hora... finalmente vienen entrando a las dos no' dos quince... eh, por una propuesta que le hice. Eh, pero es malo, es un error hacer eso, tiene que estar a las dos, el que no está ya debería estar en el extra, regularmente yo no paso lista, pero viendo la necesidad, pues voy a hacerlo... Aldair</p> <p>*Ao... presente</p> <p>*P... Fabián</p> <p>*Ao... presente</p>	<p>Cuando entramos al salón el profesor me propone dar una clase al grupo la próxima semana y sugiere que sea miércoles ya que los lunes solo son 50 min de clase y los alumnos llegan tarde, por ello al iniciar hace una pequeña reflexión sobre la puntualidad de los alumnos y dice que por ello se ve en la necesidad de pasar lista y lo hace.</p> <p>Comienza saludando a los alumnos y confiesa que hace un poco de flojera pero que tratara de que la clase sea de la mejor manera.</p> <p>Se comienza la clase con la proyección de un video y en esta ocasión todos los alumnos ponen atención, incluso algunas alumnas toman nota de video.</p> <p>El profesor se situó en la parte de atrás del grupo y no ha tenido necesidad de llamarles la atención.</p>	<p>Siempre que hace reflexiones para concientizar a los alumnos parece captar su completa atención, pero esta solo dura mientras el maestro habla.</p>

<p>*P Fernando</p> <p>*Ao... presente</p> <p>*P... Frida</p> <p>*Aa... presente</p> <p>*P... omar, paulina, Alejandra, samanta, Judith, joan</p> <p>*Ao... presente</p> <p>(...)</p> <p>*P... les confieso que no quería venir a dar clases el día de hoy, pero como ya les había comentado la vez pasada... adelante ya pasé lista, aguas ahí, nada más son 8 faltas y extra,</p> <p>Sssh... empezamos (proyección de video)</p> <p>Bien chavos, el objetivo de la clase de hoy, es: ver el video (video)</p> <p>Compañero lo que alcanzó a escuchar por favor...</p> <p>*Ao... lo que yo trato de entender, algo así es el costo del éxito, lo que tendrías que sacrificar para alcanzar tus sueños y los pasos que tienes que seguir</p> <p>*P... y que es lo que tienes que sacrificar</p> <p>*Ao... tu dignidad (risas) eliminar los miedos de qué dirán y esas cosas,</p> <p>*P... María Isabel... hay algo interesante que decía que hay dos tipos, dos fuerzas encontradas como la tercera ley de Newton, una tensión emocional con una tensión creativa, ese fue el objetivo de video, ese es el objetivo de la clase del día de hoy, seguimos... con el concepto de impacto y desarrollo de proyectos... Bien, Isabel Santillán, ¿Qué nos puedes decir?</p> <p>*Aa... como ahí lo doce no, abarca todos los aspectos que tenemos que... tenemos que pasar para llegar a un objetivo, que nosotros planeamos una meta a veces pero no sabes desarrollarla, o nos dejamos llevar por ciertas situaciones, como ahilo decía estaba la motivación contra nuestro miedos, porque a veces,</p>	<p>Al finalizar el video pide a un alumno que comente lo que entendió, el profesor da una pequeña explicación y otra alumna da su opinión y el profesor hace una reflexión sobre las competencias que deben tener al salir de la prepa.</p> <p>Cuando el profesor pide a otro alumno que comente sobre el video pasa al frente del grupo e inmediatamente los alumnos situados en la parte de atrás comienzan a platicar. Permite la entrada a todos los alumnos que llegan tarde, pero les informa que ya pasó lista (lo que significa que ya tienen falta). Una de las alumnas que llega tarde se queda parada en su lugar a pesar de que había otros lugares disponibles, y cuando el profesor le pregunta qué pasa, dice que su compañera le quitó su banca, y el profesor le pide ocupe otro lugar vacío y hace otra reflexión con referencia al sentido de pertenencia que se tiene.</p> <p>Comienza la explicación de la evaluación por rubricas y menciona que es difícil utilizar esa estrategia en las materias como cálculo.</p> <p>Una pareja de alumnos ubicados en la última fila comenzó a platicar explícitamente de las relaciones sexuales que tuvieron el día anterior sin importar que sus compañeros los escucharan.</p> <p>A la 1:50 comienza la clase como tal, con el tema de la contaminación en México.</p> <p>El profesor utiliza una proyección de diapositivas, hace una breve explicación y pide a los alumnos comentarios acerca de lo</p>	
--	---	--

tenemos miedo de salir de esa zona de confort en la que estamos, por ejemplo, no se copiar las tareas o así en lugar de nosotros esforzarnos por hacerlo

*P...¿todavía lo hacen?

*Aa... sí

*P- sobre todo en cálculo no

*Aa... no

*P.. no, no, no, es un ejemplo, no digo que tú lo hagas.

¿sobre todo en calculo no?

*Aa... ajá

*P... bien, les comparto lo que dice Isabel. Este año edite un problemario en Física, y todo el mundo ya tienen entonces apuntes y tiene problemas, alrededor de unos 300 el problemario, entonces yo les digo pueden ir avanzando, eso genera una competencia, el auto conocimiento, de poder aprender de una manera autónoma, de hecho, así se llama, el estudiante aprende de manera autónoma, es capaz de manejar fuentes de información, y ¿Qué creen? Una hora antes de que me entreguen los problemas, se están pasando los problemas, pero aquí viene el análisis, César, Videgaray, Paulina, si yo paso los problemas únicamente me da derecho a ganar 4 puntos, los otros 6 puntos se obtienen de los exámenes, si yo pasó los problemas no pasó los exámenes, voy a seguir sacando, 0, 1 y 2, o sea no tiene lógica, por eso les digo ¡atrévete! Atrévete a hacer esto, o sea yo ya tengo el confort de que como dice Isabel todo el tiempo estar pasando las tareas, pero ahora para su examen de admisión ¿de qué les sirvió eso?

De nada, ¿de qué les va a servir en un futuro? Eso pasa... Vero... qué en las escuelas ya no basta informar de los embarazos prematuros, ya no basta, ya ahora pasa en la televisión y lo han visto no, y dan muchos datos, y dicen cada vez en los últimos años ha

que ven en las diapositivas.

Cuando el maestro explica, la mayoría de los alumnos pone atención, pero cuando los compañeros hacen algún comentario o participación, el resto del grupo vuelve a platicar y distraerse.

En el transcurso de la explicación el profesor da “datos curiosos” y consigue captar la atención de los que están distraídos.

Ya para las 2:21 el grupo comienza a ponerse inquieto y a distraerse con mayor facilidad.

Cuando falta poco para terminar la exposición se termina la batería de la computadora y el profesor sale a conseguir un cargador mientras el grupo aprovecha para ponerse a platicar, y entra la orientadora a pedir documentos (hoja del seguro social y permiso para excursión a real del monte).

El profesor regresa, pero no comienza porque aún está la orientadora así que vuelve a salir, para cuando la orientadora termina él no ha regresado y el grupo continúa platicando.

Cuando regresa comenta que para cerrar la sesión habrá una pequeña actividad, pero el grupo continúa distraído, entonces el profesor dice el nombre que le dará a la exposición de los proyectos a los padres de familia e inmediatamente atrae la atención del grupo.

El profesor hace el cierre de la exposición del tema de la clase y explica que toda esa información es parte o debería ser parte del fundamento de los proyectos que están realizando, y da las instrucciones de realizar un ensayo respecto al tema de la clase.

incrementado el nivel de embarazos prematuros... ¿por qué si hablamos de fluidos? De que el espermatozoide debe salir a 60 km por hora, y que podemos limitar el fluido a través de un cuerpo elástico, cuando vimos elasticidad... construido de látex natural que se llama condón y que existe de todo tipo... ¿por qué... ¿Qué tan competente soy al salir de la prepa, que tan competente soy al salir de la Anexa a la Normal de Texcoco Anahí, porque la competencia no es educativa, la competencia es para la vida... o sea, porque a veces digo... yo llevo puro 10 y me aprendí los conceptos pero que tanto los analizo, que tanto los comprendí para aplicarlos, y ahí es donde está el meollo del asunto, pudiste haber sacado de promedio 10 pero no ser tan competente, o haber sacado de promedio 7 y ser competente, aparentemente no tiene lógica eh, pero si la tiene, porque yo sí pude haber estudiado y hecho la tarea 3, 4 de la mañana, pero no aprendí, o yo pude haber pasado todos los días la tarea aquí, pero que creen, lo comprendí lo entendí, y lo aplique, suena raro no, suena raro, pero... puede ser, no dije es ¿alguien? Eh, compañero, dados tu opinión en relación al video, en relación al concepto de competencia, en relación al concepto de proyecto y de impacto, todo lo que quieras englobar por favor

*Ao... del video eran tres pasos para cumplir una meta, poner una fecha de caducidad para alcanzar esa meta y hay que usar las competencias para alcanzar ese objetivo, amm, en impacto, pues yo creo que es salir de tu zona de confort, decía el video que...

(ruido de alumnos)

(presentación de diapositivas por el maestro, me tuve que mover para acomodar el cañón y ya no se escuchó)

(se interrumpió la presentación porque se termina la pila

Para finalizar les recuerda que la exposición del prototipo de su proyecto es el próximo miércoles.

de la computadora y sale el profesor)

*O- ... por favor todos los que se van al viajecito porque ya tengo que llenar...

(ruido de alumnos)

*... bien chavos, entonces, perdón, perdón, perdón por la pausa, sssh, bien chavos ya para concluir en una actividad, ... fíjense a donde queremos llegar, fíjense a donde queremos llegar, si yo quisiera nombrar la exposición de sus trabajos ya dentro de 20 días como le pondríamos, exposición de proyectos estudiantiles, de educación media superior, enfocados, al manejo de residuos sólidos ¿no? Vamos a construir una página para los que quieran venir a ver...

¿Qué es basura? Todo aquel producto final, de cualquier proceso industrial y que no se le da entre comillas una segunda utilidad, es basura, entonces, cuando escriban una carta eso no es basura, eso es personas inservibles (risas) si porque luego pensamos que la palabra basura es una máxima ofensa, para las personas no, entre personas, bien, ¿Qué son, compañero Fernando, que son los residuos sólidos? ... el aluminio, el PET, son residuos sólidos, generación de residuos sólidos, también los orgánicos son residuos sólidos, pero porque no recalamos los orgánicos, porque el 98% de los orgánicos, son biodegradables, no es malo comer un plátano y echarlo pero al suelo, no está mal, si pero si todos aquí comemos plátano y lo echamos al mismo lugar, porque la cáscara que está arriba, tarda más en degradarse. Y se va a convertir en un foco de infección, no en la carretera, no donde está el concreto...

Bien, los reciclables y los sanitarios... siempre ha querido Fernando hacer una composta, hay empresas de compostas, pero a nadie le interesa tener lombrices, tenemos una falta de cultura económica

(ya con las dispositivas de nuevo)

Miren cuantos kilogramos de basura en el df salen por día ... cada uno de ustedes en el Estado de México, genera por día un kg.

Entre residuos sanitarios hasta embalaje, es el promedio, de verdad chavos, desde compararse una coca, kleenex, el plástico...

*P... ultimo compañera ¿qué significa tres R en ecología?...

Entonces conclusión chavos, eso es sus proyectos, eso es, miren una lata de aluminio ahorramos energía para un televisor por tres horas, 26 botellas de PET, 26 botellas de PET, se elabora un traje deportista y de los finos, una tonelada de papel, ahorramos 400 40 mil litros de agua, y 7600 kilowatt hora de energía eléctrica, y dos metros cúbicos de espacio en el relleno sanitario, es un error quemarlo...

Cerramos compañera, ya con este terminamos el día de hoy... producto final de todo lo que hablamos hoy, chavos, tarea *Ans.. no, no profe

*P... tarea, por favor, vamos ahora con el segundo ensayo, pero ahora no va a ser de una hoja, dos, mínimo dos, entonces como no hay tema en específica sobre el tema del día de hoy...

*Aa... ¡sí!

*P... mínimo dos cuartillas y tomando en cuenta las observaciones que les puse a su primer ensayo, ok, como va a ser un trabajo de calidad, no lo quiero ni para mañana, ni para el lunes, dos semanas, a ver, no les estoy dando dos semanas para que lo hagan un día antes, les estoy dando las dos semanas para que desde hoy puedan empezar a escribir ¿estamos? Muchas gracias chavos, un placer...

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 18 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>La clase comienza alrededor de la 1:25 pm y el profesor comienza pasando lista, solo está la mitad del grupo (aprox. 30 alumnos). El profesor comienza la clase con la explicación de cómo construir el marco teórico, el grupo está muy callado, aunque no todos ponen atención.</p> <p>Algunos alumnos piden permiso para entrar con su prototipo del proyecto y se escucha a una alumna decir que son detestables por traer su material. Cuando los alumnos se ubican en su lugar el profesor continúa la clase y explica como citar en el proyecto.</p> <p>De todo el grupo solamente una alumna toma notas de la clase, mientras una chica se pinta las uñas y otra se ha quedado dormida, pero el profesor lo nota y dice su nombre para llamar su atención.</p> <p>El profesor explica de nuevo cada parte del proyecto y trata de dejar en claro los puntos importantes que va a revisar en su proyecto escrito.</p> <p>Cuando termina la explicación pregunta si hay dudas o preguntas al no haber da la instrucción de ir al laboratorio para que</p>	<p>El maestro pide a cada equipo que le digan el nombre/título de sus proyectos, sus objetivos y los avances que han tenido hasta ahora.</p> <p>Al salir del laboratorio el profesor me comenta que el próximo miércoles no podrá asistir a la clase ya que operaran a su esposa, entonces me pregunta si quiero y si puedo dar la clase yo, a lo que respondo que sí y quedamos de acuerdo en que le enviaré mi planeación para que la revise y me haga comentarios el lunes.</p>

expongan su prototipo al profesor.
Cuando llegamos al laboratorio hay que esperar porque no está la persona que tiene las llaves. Los alumnos se ven entusiasmados al mostrar sus proyectos a los compañeros. El profesor me dice que pasaremos con cada equipo para revisar y que no harán exposición frente a todo el grupo. Sale del laboratorio y los alumnos ensayan su explicación y prueban sus prototipos.
Con el primer equipo el profesor además de las preguntas generales: título, objetivo del proyecto y avances que han tenido, el equipo explica un poco y el profesor pregunta si llevan fotografías y dicen que no las traen entonces el ríe y una alumna del equipo pregunta por qué lo hace (parece que se sintió ofendida), el maestro le dice que es porque son necesarias para tener evidencia. Para finalizar la revisión da algunas recomendaciones para continuar con el desarrollo de su proyecto y pide sus nombres para ponerles calificación.
Pasáramos con otro equipo, pero al no estar listos pasa al siguiente.
Los alumnos explican cómo funciona su proyecto y el profesor realiza preguntas una pregunta tras otra sin dejar tiempo para que los alumnos respondan.
Con los siguientes tres equipos solo los escucha y al final les dice que seguirá esperando sus avances porque prácticamente no han hecho nada.
Al llegar al sexto equipo realiza las mismas

	<p>preguntas generales, como este prototipo ya funciona casi por completo el profesor lo prueba y demuestra que aún hay algunas fallas y pregunta como funcionaria ante algunas circunstancias que pone como ejemplo.</p> <p>El siguiente quipo tampoco tiene avances y los deja que le expliquen, pero ellos no logran explicar su proyecto, el profesor anota las calificaciones sin hacer comentarios, pero uno de los alumnos pide que solo les ponga calificación a los dos que expusieron porque los demás se salieron.</p> <p>Los siguientes y últimos dos proyectos a revisar están muy avanzados, el maestro solo los escucha y al final les comenta que van bien y que han superado la prueba.</p> <p>Al terminar de revisar me comenta que en general van bien, y que aunque algunos estén pidiendo ayuda también eso desarrolla competencias en los alumnos, como la comunicación.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 23 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	El profesor entra al salón de clases y después de saludar a los alumnos comienza hacer	Al terminar la clase y le mostré a profesor y planeación para la clase del miércoles, pues me invitó a dar la clase Ya que él faltará, revisó mi

papeles con el número de los equipos para sortear los y ver en qué orden les toca, ya que la mitad de equipos expondrán el próximo miércoles y la otra mitad hasta el siguiente. Cada equipo pasa con el profesor al escritor a revisar su proyecto escrito.

Cuando termina de revisar a los equipos, comienza a dar las instrucciones para el próximo miércoles, qué consiste en que los alumnos deben realizar un tríptico de su proyecto con cartón reciclado.

Da las instrucciones de cómo debe ir la estructura del tríptico, de los elementos y medidas que debe tener, también explica cómo será la evaluación, que se llevará a cabo mediante la coevaluación y la evaluación del maestro y mía.

Los alumnos se muestran muy interesados y un poco nerviosos por la presentación, y comienzan a platicar entre ellos sobre sus avances del proyecto.

Cuando el profesor termina de dar estas instrucciones comienza el sorteo de los equipos mientras explica que todos los equipos instalarán su tríptico al mismo tiempo ya que será como una mini feria.

Cuando acaban el sorteo los alumnos comienzan a platicar entre sí y el profesor pide que expresen sus dudas y preguntas ya que el miércoles no asistirá, sin embargo, los alumnos prestan poca atención.

Explica que deben preparar bien su exposición ya que el mejor proyecto lo van a inscribir para participar con otras escuelas.

planeación y dijo que le parecía muy bien. Le pedí que apartara el proyector ya que sólo prestan a maestros de la institución.

	<p>Entra la orientadora a pedir que los alumnos vayan a recoger el dinero que habían dado Cómo adelantó para la legalización de su certificado pues ya no se llevará a cabo. Cuando continúa la clase el profesor les pide que inviten a sus padres observar su exposición, ya que su producto final demuestra las competencias que han adquirido a lo largo de la prepa. Mientras eso sucede regresan los alumnos que fueron a recoger su dinero y el maestro pide que todos entreguen sus ensayos Con esto termina la clase, el profesor se despide de ellos y sale del salón</p>	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena	ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII	
FECHA: miércoles 25 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Este día fui yo quien dio la clase Por lo cual no me fue posible hacer registro de observación ni grabación. Los alumnos comenzaron a llegar puntuales sin embargo faltaron varios Pues el maestro les dijo algunos que no asistiría a la escuela y no les mencionó que yo le daría la clase. No pude iniciar la clase tiempo porque al ir por el proyector a la biblioteca me dijeron que el maestro no lo había apartado y que no me lo podrían prestar, Así que tuve que ir con la</p>	

orientadora para que lo pidiera por mí, pero ella no se encontraba aún en su cubículo Así que recurrí a otra orientadora y fue ella que mi apoyo para que me lo prestaran.

Ya con el proyector me llevó otro tiempo tratar de conectarlo a la computadora lo cual no fue posible porque no eran compatibles los programas y tuve que iniciar la clase sin la proyección de la presentación que prepare para la clase.

Mientras se organizaban los materiales que íbamos a utilizar Ninguno de los alumnos se acercó ayudarme hasta que les pedí ayuda . Cuando les dije a los alumnos que yo le daría la clase me pidieron no lo hiciera y dijera el profesor que si lo había hecho, al principio me costó trabajo que se ubicaron en su lugar y me prestaran atención ya que algunos continuaban platicando y otros jugaban baraja, al ver que no lograba que me prestaran atención diciéndole que iba a iniciar la clase comencé a explicar cuál era el tema que íbamos a ver y el objetivo que había planteado para la sesión, y poco a poco y salud nos fueron acercándose y poniendo atención.

Fueron muy pocos los alumnos que tomaron notas de la clase, sin embargo, la mayoría participó, algunos mediante cuestionamientos directos y otros por iniciativa propia, al terminar la explicación del tema el cual fue: manejo creativo de problemas; les puse un video de una conferencia y les pedí lo relacionaran con el tema, mientras se

proyectaba el video los alumnos parecían no poner atención y yo creí que no podrían hacer la relación entre el video y lo que se me explicado sobre el tema, Pero al final con sus participaciones sí lograron hacer la relación y además ejemplificar con su vida cotidiana. Después realicé preguntas sobre Qué problemas habían encontrado en el proceso de construcción de su proyecto Y de qué manera los habían solucionado según el tema que vimos. Para finalizar les pedí formaran equipos y repartir material de plastilina espagueti y pelotas de unicel, para que elaborara una estructura que fuera capaz de soportar una botella llena con un litro de agua y el finalizar pasaron explicar por equipos Cómo se pusieron de acuerdo cómo hicieron su estructura y qué tipo de solución creativa utilizaron según la explicación del tema. Con esto concluyó la clase agradecido atención y salí del salón.

Una vez afuera la orientadora me pidió que le diera la misma clase al otro grupo por eso acaba la misma clase con el mismo profesor.

La clase con el grupo tercero o no fue completamente diferente al inicio, cuando la orientadora les informó que yo les iba a dar la clase inmediatamente tomaron su lugar. Comencé a preparar los materiales y dos alumnos se ofrecieron para ayudarme a mover el escritorio y algunas bancas. En esta ocasión se hizo posible hacer la proyección de ver la presentación de diapositivas y los vídeos que llevaba. En

	<p>cuanto inicie la presentación los alumnos comenzaron a copiar los esquemas y parecía que me prestabas atención, sin embargo, cuando hacía preguntas sobre los conceptos que estábamos viendo y si los estaban comprendiendo no sabían que decirme, y hasta parecía que lo distraía de realizar sus notas, Así que tenía que buscar otra manera de explicarles buscando ejemplos de su vida cotidiana para que comprendieran mejor, por lo cual tomamos casi el doble de tiempo en cada explicación de los conceptos.</p> <p>También realizará preguntas directas algunos alumnos y la mayoría no sabía que responder y sólo se reían.</p> <p>No hubo ni una sola participación voluntaria dentro de este grupo, Y sólo se dedicaban a copiar los esquemas de las diapositivas.</p> <p>Y así tardamos más en explicación del tema tratando de que lo comprendiera mejor, a pesar de que en este grupo iniciamos puntualmente a la clase no nos dio tiempo realizar las actividades finales ya que lo utilizamos explicando aquello que no comprendían tan fácil.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 30 de mayo de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA

Hoy por motivos de tránsito en el transporte no me fue posible llegar a tiempo al inicio de clase.

Cuando llego, el profesor está dando los puntos del trabajo escrito y los alumnos anotan todo, al parecer asistieron todos los alumnos ya que no hay ninguna banca vacía. El siguiente punto a explicar es la evaluación, Explica que me invitará a evaluar sus proyectos y que será de manera significativa, el profesor y yo realizaremos la evaluación de la misma manera que los alumnos la cual se llevará a cabo de la siguiente manera:

Se realizarán equipos de 3 personas para calificar los equipos expositores, los cuales estarán instalados al mismo tiempo, cada equipo pasará a observar los proyectos y evaluar en una escala del 1 al 3, los siguientes aspectos: creatividad de stand, explicación del trabajo, Innovación, factibilidad y viabilidad. En cada punto de la evaluación y Explica qué es lo que hay que tomar en cuenta, así en creatividad del Stand se evaluarán que sea el hecho con materiales reciclados, que tenga los puntos sintetizados del proyecto escrito, que lo hayan elaborado en equipo, Y qué proyecto de qué se trata su proyecto. En explicación el trabajo se refiere a que tengan buena expresión oral, que expliquen todos los puntos del proyecto escrito, el proceso de elaboración de su prototipo, la participación de todos los integrantes del equipo y la respuesta de las

	<p>preguntas en el realicen. En el aspecto de innovación dice que debe ser un producto único diferente y original enfocado Al cuidado del ambiente. En cuanto factibilidad y viabilidad se refiere a la fácil obtención de los materiales para realizar el prototipo y que se acordó el contexto en que está viviendo. Les explica también que el tiempo máximo de explicación y exposición de su proyecto es de 8 minutos.</p> <p>Mientras el profesor da todas las indicaciones todos los alumnos ponen atención e incluso algunos anotan lo que deben de hacer, cuando el profesor termina y comienza a despedirse del grupo ya que es una de las últimas clases del semestre los alumnos inmediatamente comienzan a platicar entre sí y Déjame poner atención a lo que dice el profesor.</p> <p>Con eso termina en la clase el profesor se despide les desea suerte en la exposición de sus prototipos y sale del salón.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 1 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	Los alumnos llegan al salón de clases donde el profesor les indica que la exposición se llevará a cabo en el laboratorio escolar que se	

encuentra ubicado al lado de la subdirección, los alumnos y el profesor se dirigen hacia ella y yo me quedo en el salón para informarles a los alumnos que lleguen más tarde

Una vez ubicados todos en el laboratorio el profesor indica de la clase iniciará a la 1:30 por lo que los 6 equipos expositores cuentan con 15 minutos para preparar su material y su exposición.

Cada equipo se ubica en una mesa de laboratorio e instala un tríptico (stand) Y su prototipo mientras el resto de los alumnos preparan su ficha con la que evaluarán para el final entregarla al maestro.

1:30 se inicia con exposición y cada equipo evaluador deciden con quién pasar primero, llegan las orientadoras y el director a la exposición y realizan diversas preguntas a los equipos, la dinámica continua hasta el término de la clase, cuando todos los equipos han sido evaluados por sus compañeros y el profesor y por mí.

Las propuestas de los equipos fueron: una lámpara hecha con material reciclado, un cargador eólico de teléfono para utilizarse en la bicicleta, mosaicos para baño hechos con bolsas de plástico recicladas, una bicicleta conectada a una lavadora, y un sostenedor de celular.

Los equipos estuvieron ensayando su explicación antes de que comenzara la exposición, lo que les ayuda mucho Al momento de explicarlo a sus compañeros y a quienes pasaban a ver su trabajo.

	<p>Cuando los chicos recogen sus cosas y se dirigen a su salón el profesor y yo nos quedamos a hacer una pequeña reflexión sobre los trabajos que vimos y desempeño que tuvieron los alumnos al exponer sus prototipos y su proyecto escrito. Donde el profesor me comparte su preocupación a la falta de interés que tienen y al poco funcionamiento que tienen las herramientas que él emplea para lograr captar su interés y atención.</p> <p>Ambos coincidimos en que a este grupo se le dificulta el trabajo y la organización de ideas escritas, y que tienen facilidad para realizar actividades prácticas. Cómo fue el desarrollo de su prototipo, Además de que tienen más desarrollada la expresión oral por lo que no se les dificulta explicar sus proyectos.</p> <p>Con base en los trabajos escritos que entregaron creemos que sus prototipos tendría Más deficiencias sin embargo lograron cumplir con varios de sus objetivos planteados.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 6 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA

	<p>La mayoría de los alumnos asistieron a clases y aunque el profesor no ha llegado siendo las 2.20 pm los alumnos están ubicados en su lugar realizando actividades diversas, algunos realizan tareas de otras materias y otros sólo platican, pero en general están tranquilos sin salirse del salón.</p> <p>Una chica se acercó a preguntarme qué días de mayo no hubo clases para marcarlos en una especie de calendario para una materia. Algunos alumnos han salido del salón, pero los demás continúan realizando distintas actividades el profesor no llegó a clase y nadie ha preguntado por qué. No ha venido la orientadora al salón sin embargo, los alumnos se mantuvieron ocupados en su lugar durante toda la clase.</p>	<p>La orientadora no se acercó al salón, pero no hubo necesidad de su presencia para que los alumnos se mantuvieran dentro del salón</p>
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 8 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>Los alumnos comienzan a llegar a laboratorio y el profesor se encuentra ocupado solicitando las llaves para poder ingresar al laboratorio, por lo que los alumnos comienzan a preguntarse entre sí De qué se trata a sus proyectos antes de entrar.</p> <p>Cuando logramos entrar al laboratorio el profesor indica que la clase comenzar a 1:30</p>	

y que tienen ese tiempo de 20 minutos para preparar sus exposiciones y sus trípticos, mientras los demás alumnos los que van a calificar preparan su planilla de evaluación. Los proyectos fueron: un bote de basura con sensor, un secador de semillas, una mochila para laptop hecha de PET, una funda de celular con ventilador, un aspersor de pintura, un filtro de agua de lluvia, cargador solar de celular y una regadera ahorradora de agua. Se mantuvo en la misma dinámica que la exposición pasada, cada equipo evaluador paso a cada equipo expositor, realizaron preguntas y asentaron una calificación en la rúbrica que dio el profesor. En esta ocasión no asistieron las orientadoras ni el director, cuando terminaron su exposición cada equipo recogió sus cosas y se dirigieron a su salón ya que estaba a punto de comenzar su otra clase. El profesor y yo al final comentamos sobre el interés que tienen los alumnos al presentar sus proyectos, Y ambos concluimos que no es falta de interés sino que no están acostumbrados a trabajar de esta manera.

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 13 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA
	<p>El profesor entra al salón a las 2:10 y comienza a repartir los proyectos ya calificados de esta manera poco a poco los alumnos se van poniendo en orden y atentos para recibir sus trabajos (proyectos y ensayos) cuando termina de repartirlos comienza a hacer observaciones sobre la elaboración de sus ensayos, los cuales tenían que ser referentes al tema que dio de los problemas de contaminación que hay en nuestro país.</p> <p>Aunque los alumnos permanecen en orden se ven un poco distraídos, da la impresión de que estuvieran fastidiados.</p> <p>Profesor continúa explicando cómo fue la valoración de su proyecto, explica que hubo coevaluación y evaluación por parte del maestro.</p> <p>Mientras tanto desde la ventana se acerca la orientadora a la una alumna y el maestro hace una pausa y cuando la orientadora se va a continuar con la clase.</p> <p>Todos los alumnos comienzan a preguntar cuáles equipos fueron los mejores, a lo que el profesor responde mencionando al equipo de los mosaicos hechos con bolsas recicladas, el</p>	

	<p>equipo de la “bici-dora” que es una bicicleta conectada una lavadora para lavar mientras se hace ejercicio en la bicicleta, el equipo del bote de basura con sensor</p> <p>En el proceso me pide que diga una conclusión de las exposiciones, lo que me costó un poco de trabajo ya que no me había avisado que lo haría, y lo único que puedo decirles es que hicieron un buen trabajo y entregar un buen prototipo.</p> <p>Después del profesor continúa con la clase preguntando si tienen alguna duda, algunos alumnos piden que se acerque Pero los demás se ponen a platicar y el profesor informa que el próximo miércoles entregará las calificaciones. Y al finalizar me explica que los integrantes de Los tres mejores equipos se les dará un punto extra en 4 diferentes materias.</p> <p>Sin embargo, cuando le pregunto en cuáles, me dice que aún no ha hablado con los profesores. Lo que significa que no es seguro que les den el punto extra en esas materias.</p>	
--	--	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: miércoles 15 de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA

Antes de iniciar la clase algunos alumnos hacen trabajos de otras materias otros platican y compran paletas de hielo a un compañero.

Hoy sólo se entregarán calificaciones Así que cuando el profesor entra no hay en cambios en la actitud y actividades de los alumnos

El profesor inicia diciendo que el examen extraordinario es el trabajo para el 3 de Julio e inmediatamente capta la atención de los alumnos, después clara que ya entregó los trabajos de los mejores proyectos a algunos maestros pero que no es seguro que les proporcionen un punto extra ya que no es obligatorio y ellos decidirán si los apoya de alguna manera en su materia o no.

Explica también que esto lo hace por la interdisciplinarietà qué debería de existir de acuerdo al modelo por competencias que se maneja en bachillerato pero que finalmente ellos decidirán qué hacer y comienza a dar las calificaciones, los integrantes de Los tres mejores equipos tienen 10 después Llama a cada alumno desde su calificación de manera individual.

El resto del grupo permanece en su lugar Algunos platican otros juegan y hacen actividades diversas.

A los alumnos que tienen 6 de calificación y les Pregunta cuánto sacaron en la evaluación anterior porque sí tuvieron 5 no logran pasar la materia, pero hasta ahora ninguno ha reprobado.

Al terminar me dice que juntando los dos

parciales no hay reprobados informo que el próximo 28 de junio se llevará a cabo la exposición de los mejores proyectos realizados y que de eso se elegirá a uno para representar a la escuela en la feria de ciencias e innovación y quién tomará la decisión será la subdirectora.

Pide que los alumnos realicen comentarios sobre la clase y un alumno pide decir algo sobre el profesor: dice que es un buen maestro tanto en física como en Innovación. Pero qué es mejor en física Ya que en Innovación es mucha teoría y el profesor interviene y hace una pequeña reflexión sobre los planes y programas de bachillerato y la actitud que tienen los alumnos haciendo referencia a que a pesar de que intente hacer dinámica de las clases no siempre es posible.

El profesor Les comparto parte de su experiencia con algunos alumnos y grupos y les expresa su preocupación por la falta de interés que tienen algunos.

Otra chica le pregunta que aprendido el del grupo en estos tres años, responde que los aprendizajes que ha tenido son variados que van desde aprender a afrontar los problemas personales como muchos de los alumnos la hicieron y seguir adelante con las actividades escolares, hasta buscar nuevas estrategias para captar la atención de los alumnos

Varios alumnos. y le agradecen por lo que les han enseñado y la mayoría hace referencia a la clase de física que al parecer le dio en segundo grado y la forma de dar su clase dice

	<p>que le gustó un poco más Cómo realizaba esa clase.</p> <p>Los alumnos están ordenados y algunos platica recuerdos de los años anteriores con el profesor.</p> <p>El profesor Pide a un alumno que siempre se ubica en la parte de atrás del salón y en pocas ocasiones presta verdadera atención a las clases y el expresa todas las curiosidades que tienes sobre los que él considera los mejores profesores y como lo han inspirado, menciona que cuando veía reunirse a Estos maestros se preguntaba qué pláticas tan interesantes tendrían y que imaginaba estar algún día en una de esas pláticas.</p> <p>La sesión se vuelve un poco nostálgica recordando momentos en los años anteriores y Agradeciendo se mutuamente entre el profesor y los alumnos todas las experiencias que vivieron a lo largo del bachillerato.</p> <p>Al final el profesor se despidió de ellos y les deseo que tengan éxito en su vida profesional y personal que realicen incumplan sus sueños y metas y se despide de ellos.</p>	
--	---	--

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN DE LA CLASE:
INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO**

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes de junio de 2016	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm	TÓPICOS DE OBSERVACIÓN:
REGISTRO DE GRABACIÓN LITERAL	REGISTRO DE OBSERVACIÓN	REGISTRO DE MEMORIA

	<p>Cuando llega el profesor se encuentra reunido con las orientadoras y otros maestros, lo saludó y me informa que ya no dará clases porque ya se acabó el semestre Pero a los alumnos no se le dijo nada y están todos en el salón sin salirse Aunque el maestro no esté dentro.</p> <p>Algunos juegan baraja otros utilizan su celular la mayoría plática y sólo dos alumnos hacen actividades de otra materia.</p> <p>Hay pocos alumnos aproximadamente la mitad, conforme transcurre el tiempo algunos alumnos comienzan a salir del salón ya sea comprar comida o sólo a platicar, el profesor no estuvo en el salón ya que lo llamaron en su dirección y entró sólo al final de la clase para tomar sus cosas y salir del salón.</p>	
--	--	--

ANEXO 4.

ENTREVISTA PROFESOR 2

1 Yo: ¿qué significado tiene la evaluación para usted?
2 (P2JJ): es un proceso que nos va a ir dando pautas para corroborar los aprendizajes que los chicos tienen, a
3 través de ese proceso de enseñanza aprendizaje, si no hay un proceso de evaluación, no habría un, un este...
4 un reconocimiento de lo que haces o dejas de hacer
5 Yo: ¿qué sentido e intención tiene para usted la evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje? Para
6 usted, no para el programa, ni no.... Para usted, usted, usted
7 (P2JJ): pues vuelvo a repetir, la evaluación es parte de... a quién se las haces, pues obviamente a los alumnos
8 conjuntamente contigo entonces entramos en un proceso de coevaluación para ver efectivamente hasta donde
9 se han logrado esos aprendizajes esperados
10 Yo: ¿y cómo fue armando este concepto de evaluación? O es el que viene en el programa
11 (P2JJ): no, el que viene en el programa es muy parco muy escueto, yo creo que es a través de la experiencia
12 y a través de esa observación de considerar más elementos para el proceso de evaluación
13 Yo: ¿se imagina un proceso de enseñanza aprendizaje dónde no haya evaluación?
14 (P2JJ): no, no, no digo, hasta el de la esquina cuando vende tacos hace su evaluación, si seguir o no seguir
15 con este... no, yo creo que la evaluación es parte medular de este proceso enseñanza-aprendizaje
16 Yo: y para hacer esta evaluación, ¿qué estrategias aplica normalmente al final de un semestre?
17 (P2JJ): bueno existen varias el... es que al final no podrías, porque la evaluación no es de términos de proceso,
18 es de inicio a final, entonces haces una evaluación continua y te basas en herramientas, como es el
19 cuestionario, listas de cotejo, este... objetivos cumplidos, avances obtenidos, entonces, esos sin, si tú quisieras
20 hacer... final, te perderías muchísimos elementos de ese contexto en el que te estás este, desarrollando
21 Yo: ¿y cuál es la que más aplica? O la estrategia que más le ha funcionado, la que más...
22 (P2JJ): Por... eh, va a depender de los tiempos y los momentos, o sea no hay una que funcione más o funcione
23 menos, habrá algunas actividades que basten con una lista de cotejo, habrá algunas que se requiera un
24 cuestionario, e incluso la que... yo creo que la que más aplico, es la... el cuestionamiento directo, a ver, ¿qué
25 hemos aprendido chicos? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué nos falta? ¿Qué nos sobra? Para hacer un proceso
26 más integral de esa evaluación
27 Yo: y en base a qué determina las estrategias que va a utilizar, en todo el proceso
28 (P2JJ): ok, en base a la temática, habrá temáticas que por su estructura no requieran, un proceso detallado, y
29 habrá algunos que sí es más detallado, entonces, si no es tan detallado con una lista de cotejo, si es más
30 detallado, incluso pues empleo la rúbrica para que ahí el alumno y tú vayan viendo que tanto se cumple con
31 esos parámetros o esos lineamientos que requiere para obtener los resultados esperados. Tanto como un
32 número, y como una este, situación cualitativa
33 Yo: y depende del tema que vaya a dar, o sea del contexto...
34 (P2JJ): sí, si depende del contenido, del tema
35 Yo: el examen, ¿cómo ha sido su experiencia al aplicar examen?
36 (P2JJ): bueno el examen es otra, es otra herramienta, o sea no podemos dejar de lado, el examen es una
37 herramienta que obviamente incluso eh, es una medida internacional, que nosotros tenemos, por ejemplo, el,
38 el este... ENLACE que hoy se llama PLANEA es un, es un examen, que es necesario o PISA que finalmente
39 son exámenes, pero obvio en eso tendríamos que, hacerlo o estructurarlo de tal manera que te refleje los
40 aprendizajes teóricos que el chico obtuvo
41 Yo: y los exámenes que usted aplica, usted los diseña o ya vienen digamos establecidos o se los proporcionan,
42 ¿o usted los hace?
43 (P2JJ): No, nosotros los diseñamos, si hay una, una base, una base si podemos este... sustentar nuestro...
44 esos exámenes que elaboramos con ciertos parámetros a seguir, pero uno maneja el, el contenido, eh uno
45 maneja la pregunta, y el número de reactivos que se tengan de acuerdo a la unidad, o al bloque, o a, vamos a
46 lo que marca el programa ¿no?
47 Yo: ¿ha implementado la evaluación por proyectos en el transcurso de su experiencia docente?
48 (P2JJ): sí, de hecho, yo la combino, yo la combino porque dentro de esa escala estimativa, un porcentaje a un
49 proyecto, un porcentaje a un examen y un porcentaje a un aprendizaje cotidiano, entonces así lo conjunto, el
50 aprendizaje cotidiano en relación a lo que observamos clase con clase, el proyecto, que nos va a dar otro

51 panorama para tener las bases teóricas, pero también prácticas y obtener un producto, un resultado, y el
52 examen indudablemente tienen que ser los conocimientos teóricos

53 Yo: tiene algo que ver el concepto que usted tiene de evaluación con el que viene marcado en el programa de
54 estudios...

55 (P2JJ): sí, sí

56 Yo: ¿o hay mucha diferencia? ¿O son muy iguales? O...

57 (P2JJ): no, son similares, de hecho, yo sostengo que, si vemos el programa como tal, está muy bien diseñado,
58 o sea, si tiene su estructura, el problema es dónde se va a aplicar esta estructura, cuál es la infraestructura,
59 cuáles son las condiciones, cuál es ese ambiente pedagógico con el que contamos para aplicar eso, por
60 ejemplo, el programa marca muy bien la evaluación, pero para 30 alumnos, cuando tú tienes que manejar 50,
61 40, dependiendo la matrícula y la demanda que tenga la institución

62 Yo: para usted, o más bien dicho, usted ¿cómo definiría el examen y cómo definiría el proyecto?

63 (P2JJ): bueno el examen es, el examen es para que nos dé esos conocimientos teóricos, el proyecto es para
64 poner en práctica esos conocimientos teóricos, o sea el examen, eh, nos queda un poco coartados en no
65 mostrar las habilidades del alumno en cuanto a la práctica, pero si no se tienen conocimientos teóricos
66 difícilmente se va a llevar a cabo un proyecto adecuado, sale? Entonces, por esa situación es una combinación
67 de ello, no hay ninguna diferencia, dependiendo también el contexto en el que tú lo vas a desarrollar si lo, si tú
68 vas a, a ser evaluado a través de conocimientos teóricos, pues te van a hacer un examen, no hay vuelta de
69 hoja, le busques por dónde le busques, pero, si vas a ser evaluado a través de un proyecto, tienes que tener
70 las habilidades, para poder llevarlo a buen término, sino no, eh, no tendrías esas habilidades para afrontar la
71 vida cotidiana

72 Yo: ¿y cuál ha sido su experiencia con estas dos estrategias, con la aplicación de estas dos estrategias?

73 (P2JJ): las dos tienen su, su particularidad, las dos son, buenas, si cabe la palabra, las dos son adecuadas, por
74 esa necesidad, por ejemplo, si tú quieres obtener un grado, una situación, es presentar un examen, de
75 conocimientos, la otra situación es, presenta un proyecto, o presenta, una tesis, tiene que ver qué es lo que
76 estoy presentando y, al final cuando tú presentes tu tesis, te van a hacer un examen de conocimientos para
77 obtener esa situación

78 Yo: ¿y cómo ve a los alumnos? ¿con cuál cree que ellos se motiven más?

79 (P2JJ): con los proyectos, es más innovador, además rompes con esquemas, porque los llevas a lo práctico,
80 les muestras más una realidad, les muestras más su aplicación, aunque mantengo que hay que hacer una
81 combinación, porque si no, corremos el riesgo de ser empíricos, entonces sí ya aprendí cómo hacerlo, oye,
82 pero ¿en qué consiste? Quien sabe está funcionando ¿no profe? Y si tienes los teóricos, los conjuntas y podrán
83 tener una mejor evaluación

84 Yo: ¿qué obstáculos y facilidades se encuentran en la aplicación por proyectos?

85 (P2JJ): bueno la primera dificultad que encontramos en poner un proyecto, que se rompen esquemas, la
86 educación que antecede no viene como con proyectos, agreguémosle que, en particular, en México no sabemos
87 trabajar en equipo, sale? Nos estamos peleando, cada quién jala para sus intereses, agrégale a esas
88 dificultades el este, la falta de innovación, de creatividad, entonces generalmente tú le pides al chico un
89 proyecto, más si es innovador, y la primera fuente que tiene es internet ¿no? Y ahí, casi le modifican el, al
90 proyecto para entregarlo, obvio un proyecto requiere de más costos, de una situación de financiamiento, y no
91 hay instituciones que te lo den, o sea tú vas, tú vas a pedir una beca para tu proyecto y primero si es exitoso tal
92 vez te la den, pero no vas a saber, a diferencia que los conocimientos teóricos para presentar un examen los
93 adquieres con mayor facilidad, no depende de situaciones de variables dependientes o independientes,
94 depende meramente de ti, el examen no? Entonces en el proyecto la limitante es esa, que no sabemos trabajar
95 en equipo, que no hay recursos financieros, y, que rompe con el esquema, ¿y ahora qué hacemos? No están
96 aislados los dos sistemas. Esa es la limitante, ventaja es que obviamente te da mucho potencialidad, te da
97 innovación, te da proyección, por eso se llama proyecto, porque te proyecta, y que tú mismo ves tú esfuerzo ya
98 realizado, ya como tal, valga la expresión, ves a tu bebé, aquí está, lo estuve gestando y puedo decir, aquí está,
99 entonces pues esa es la gran ventaja, y pues ojalá hubiera más apertura en que alguien nos financiara esos
100 proyectos

101 Yo: usted da clases en secundaria, ¿ahí también se aplica la evaluación por proyectos?

102 (P2JJ): sí, sí, pero, he, lo que yo he observado, es sácate el proyecto de internet y llévalo a la práctica, es muy
103 difícil que alguien innove, no lo he visto, probablemente si hay, porque, además, marcan ya ciertos tiempos y
104 además eh, hay más dependencia por parte de los alumnos hacia su profesor, ¿qué hago? ¿Y ahora como lo
105 hago? Y no hay tanta, tanta libertad, por la misma formación que se trate, sí, si se trabaja, pero incluso son
106 proyectos que en el libro de texto ya te lo tienen muy marcado y que lo único que haces es, así como... receta
107 de cocina, seguir el paso 1, el paso 2, el paso 3
108 Yo: ¿Más son experimentos?
109 (P2JJ): exacto, como una situación de un experimento, pero más de un experimento ya previamente elaborado
110 no? Algo que... si pones este componente químico con este va a tener esta reacción, y ya, no tanto como algo
111 de proyecto
112 Yo: bueno, el examen se usa prácticamente en todas las materias, ¿el proyecto cree que se pueda usar en
113 todas las materias?
114 (P2JJ): No, creo que no, creo que más bien es una situación interdisciplinaria en combinación de un examen y
115 un proyecto, vamos, el examen va a confirmar esos conocimientos, aunque el proyecto cuando lo pongas en la
116 práctica también los va a dar, pero no pueden ir separado uno del otro
117 Yo: no, no, pero me refiero a que si en todas las materias cree que se pueda aplicar
118 (P2JJ): ah sí, un proyecto sí, sí, sí, sí en todas, matemáticas, física, en educación física, algunas favorecen más
119 que otras...
120 Yo: en ética...
121 (P2JJ): En ética, en psicología, en nociones del derecho
122 Yo: usted en psicología cómo llevó a cabo su proyecto, porque usted hizo un proyecto con sus alumnos, estaba
123 en la rúbrica, un proyecto era parte de la calificación
124 (P2JJ): ajá, parte
125 Yo: ¿cómo fue su experiencia con ese proyecto?
126 (P2JJ): favorable, o sea incluso en cierta forma, los chicos, insisto, se desenvuelven porque es parte de su
127 producto, tú nada más los vas direccionado, pero es parte de ellos, y cuando tú ves que es algo tuyo, lo cuidas
128 y lo procuras, a diferencia del examen, se vuelve tedioso, se vuelve, en determinado momento, una herramienta,
129 como dijeran ustedes los chavos, ya chole, o sea ya muy, muy gastada, valga la expresión, entonces este, eso
130 es lo que yo creo
131 Yo: ¿y en qué consistió el proyecto que usted desarrolló en psicología?
132 (P2JJ): bueno, en eso vimos, eh... la... las teorías, contemporáneas, eh, lo que es la investigación, lo que es
133 la situación, se cerró al final, con que cada uno de ellos, una situación real, eh, que ellos determinarán, cómo
134 lo explicaba alguna teoría contemporánea, entonces los chicos ya vieron que eso teórico, cómo lo pongo en
135 práctica en lo cotidiano, como, como X teoría, la que ellos hayan elegido, lo ven reflejado en eso, cómo se aplica
136 lo teórico a lo práctico, entonces ahí van, van armando su proyecto y lo van revisando
137 Yo: tomando en cuenta esas dos estrategias, ¿cuál considera que permite desarrollar y poner en práctica los
138 conocimientos y habilidades de los alumnos al mismo tiempo?
139 (P2JJ): bueno, así como tal la pregunta un proyecto
140 Yo: un examen no podría...
141 (P2JJ): Cómo ves las habilidades?
142 Yo: por ejemplo, en uno de física donde tienen un problema que lo tienen que resolver
143 (P2JJ): eso sería un proyecto no?
144 Yo: no, no, no, ya ve que vienen, problemas escritos con hipote... medidas hipotéticas, altura... que lo resuelvan
145 ellos, ¿eso no desarrolla ninguna habilidad?
146 (P2JJ): sí, obviamente, pero tiene que ver, está en juego habilidades cognitivas principalmente, más que en
147 otro proyecto, habilidades eh, incluso, manuales
148 Yo: entonces podríamos hacer como esa división: examen, habilidades cognitivas, y en proyecto habilidades...
149 (P2JJ): motrices, mmju, habilidades motrices, que las dos tienen que estar juntas, sino, no sirve para nada
150 Yo: si le dieran a elegir, entre implementar la evaluación por proyectos o la evaluación por examen, pero que,
151 o sea ya me dijo que tienen que ir unidas, pero si le dijeran, sabes qué, este semestre solamente puedes aplicar
152 una, porque no tenemos tiempo, porque no tenemos presupuesto, lo que sea, ¿cuál elegiría?

153 (P2JJ): bueno si son esos antecedentes de no hay tiempo, no hay presupuesto
154 Yo: no, me refiero a que le dieran a elegir una, no importa cual, con algunas limitaciones, pero que fuera una
155 elección
156 (P2JJ): ah
157 Yo: si tuviera que separarla
158 (P2JJ): el proyecto, el proyecto, que tan funcional era, no sabemos, requiere de mayor estructura, personal,
159 institucional, y de los alumnos, o sea, yo escogería un proyecto, sin dejar de lado el examen que es teórico,
160 pero vamos, si no hay de otra, -sabes qué esta o esta-, pues por proyecto, porque además te digo que la, la
161 estructura, no lo permite, tú tienes una carga horaria y en eso... y el proyecto requiere de más tiempo, de más
162 asesoramiento, de más acompañamiento, y a veces la misma institución del sistema, no te lo permite, te dicen,
163 no a ver, si usted tiene cierta carga horaria, y ya no le podemos dar más, entonces también... digo está bien
164 que sea el amor al arte, pero también tiene que haber un proceso igualitario, pero sí
165 Yo: ahora, hablando un poco del ámbito administrativo, cuando usted realiza algún proyecto con sus alumnos,
166 o que sus alumnos realicen algún proyecto, ¿tiene el apoyo administrativo de su institución?
167 (P2JJ): en ocasiones sí y en ocasiones no, porque ellos también se ven limitados, por ejemplo, si tienen que
168 realizar alguna actividad extracurricular, extra muros, extra clases, pues ya se dificulta porque incluso te
169 responsabilizan a ti, de cualquier situación que puedas pasar, y entonces hay algunos proyectos que sí te
170 facilitan el desarrollarlos, y hay otros que te dicen: no espérate esto no, porque no está al alcance, el mismo
171 sistema nos pone esa limitante, ese obstáculo
172 Yo: y usted ¿cómo fue familiarizándose con los proyectos? Desde cuando dijo: hoy voy a hacer un proyecto
173 con mis alumnos (risas)
174 (P2JJ): (risas) pues desde que nace esa inquietud de, de cambiarle de diferente manera, de donde te interesas
175 por el chico y te das cuenta que, que sí le interesa sacar no sé, una raíz cuadrada, pero al mismo tiempo te
176 cuestionan: ¿oiga profe y esto... cuándo me sirve? Yo no voy a llegar con el del taco... me das... eh, no sé,
177 ocho décimos de, de carne acompañada de un tercio de cebolla y... entonces el chico no... si tu no ves que lo
178 ponga en práctica, le va a ser más difícil entender: para qué lo necesito, y cuando uno cree que no necesita
179 algo no lo adopta, simplemente no lo necesito y no lo quiero
180 Yo: entonces digamos, fue necesidad de que sus alumnos pudieran aplicar sus conocimientos
181 (P2JJ): aplicar sus conocimientos, pero si sí hay eso entonces... oiga profe, y por qué no hacemos esto...
182 incluso es una evaluación mutua, y agrégale la preparación, agrégale la reforma, que éste término no es de la
183 Reforma, viene mucho más años atrás pero como que tiene un poco de auge en esto que se llama la Reforma
184 Yo: digamos que se estableció legalmente ¿no? Pero ya venía desde antes...
185 (P2JJ): de años
186 Yo: ahora, con el establecimiento de la Reforma, ¿le han servido los programas, el plan de estudios de
187 bachillerato, los conocimientos? ¿Le sirven a usted?
188 (P2JJ): sí, sí, si sirven vamos, tenemos que regirnos sobre algo, y sí están bien elaborados, la operatividad de
189 ellas a veces no se facilita, entonces decimos, este programa no va, hay programas que estás elaborados para
190 ciertos, ciertas características, infraestructura, cantidad de alumnos, apoyo económico, y a veces no se tiene,
191 o sea el sistema dice, esto es para diez gentes, pero en tu aula tienes 60 gentes, entonces dices, a ver... esas
192 son... esos choques, esas contradicciones que tenemos en este proceso
193 Yo: si pudiera contar, un aproximado, cuántos proyectos ha hecho en su carrera con los alumnos...
194 (P2JJ): uuuuh...
195 Yo: que los alumnos hayan desarrollado, aproximadamente
196 (P2JJ): si, no sé, imagínate al menos por semestre, se combina un examen y un proyecto, entonces si llevo 20
197 años, al menos en promedio 40 proyectos no?
198 Yo: ¿y cree que esos proyectos, esos 40 proyectos les ayudaron a todas esas generaciones a pasar su examen
199 de admisión?
200 (P2JJ): no, o sea, así como tal, no, pero que influyó para que pasaran, sí. Cuando tú llegas a hacer un proyecto
201 no va tan solo lo motriz, no va tan solo lo relacionarte, cuándo tienes esos conocimientos sabrás cómo
202 aplicarlos, entonces este, si tú haces un, un proyecto me atrevo a decir que incluso queda más fijo, más
203 significativo ese aprendizaje, que el examen, que el examen corremos el riesgo que sea memorístico

204 Yo: si usted fuera alumno, alumno, alumno, no da clases, no tiene alumnos, usted es el alumno, ¿cuál de esas
205 dos estrategias de evaluación le gustaría que le aplicara su profesor?
206 (P2JJ): las dos, uno, estoy consciente que tendría que desarrollar algo que a mí me guste, irlo gestando, pero
207 también está en mente que necesito entrar al nivel que sigue, y en el nivel que sigue me van a pedir
208 conocimientos teóricos reflejados en un examen, y todavía no hay la apertura de que tu elijas: tu examen para
209 ingresar o presentar un proyecto para ingresar, o sea no lo hay
210 Yo: ¿cree que eso funcionaría?
211 (P2JJ): claro! Hay universidades de, de otros, de otros continentes que así se da
212 Yo: y usted, aquí en México, propondría cambiar el examen de admisión por elaboración de proyectos para...
213 (P2JJ): claro, claro que sí, de hecho, eh, conjuntarías eso, esos conocimientos teóricos que te están pidiendo
214 a través de un examen y esas habilidades motrices, habilidades sociales, habilidades de organización, pues
215 ahí se ven reflejados no?
216 Yo; entonces, si a usted le dieran la posibilidad de eliminar el examen del ámbito educativo, ¿lo eliminaría?
217 (P2JJ): eh... no (risas)
218 Yo: (risas) o sea cómo? Sí pero no
219 (P2JJ): sí claro! Es que no puedes decir esto sí y esto no, es como si yo te preguntara: ¿el agua o la botella?
220 No pues el agua, ¿entonces elimino las botellas? No porque ¿en qué deposito el agua?
221 Yo: en un vaso
222 (P2JJ): ok, pero finalmente necesitas un recipiente... finalmente es un conjunto, o sea no, no, puede ser así,
223 sale? Y, además, entendamos el examen como un proceso cognitivo de habilidades, no un examen como un
224 proceso de dar respuestas
225 Yo: ¿y usted cómo cree que lo vean los alumnos? O sea, ¿para los alumnos un examen si es un proceso
226 cognitivo de conocimientos?
227 (P2JJ): creo que no, creo que es un proceso de apréndete, de memoriza y ya la hice, entonces, creo que no
228 Yo: ¿y eso por qué cree que se dé?
229 (P2JJ): por el mismo sistema, estamos acostumbrados a hacerte un examen de... en cualquier lado, hoy
230 algunas empresas hay apertura, y tú checa, te hacen: tú examen de conocimientos teóricos, tú examen de
231 habilidades y hasta tu examen psicológico, ahí está el conjunto; tú lo decías, ¿entonces lo eliminas? No, es
232 parte es una herramienta y que dependiendo lo que... de acuerdo a tus objetivos, a tu planteamiento tu
233 determinas, utilizar uno, el otro o conjuntarlo, sino así la pregunta se me hace como antes ¿no? Investigación
234 científica, comprobable, medida y no hay otra, pasan los años y dices no a ver espérate, hay también una
235 investigación cualitativa, y alguien dice bueno, por qué no hay una mixta, entonces en ese sentido así es
236 Yo: si usted pudiera hacer un proyecto entre varios maestros, con diferentes materias, ¿qué materias incluiría?
237 (Entra la subdirectora a la biblioteca)
238 (P2JJ):de hecho, aquí, nuestra autoridad, fomenta ese trabajo, precisamente por proyectos, y... es que un
239 proyecto no depende de una u otra materia, depende de toda la currícula, y haces tú trabajo transversal
240 Yo: si a usted le tocara coordinar un proyecto, que materias diría...
241 (P2JJ): todas las del semestre, todas, si, no, sería un error pensar que una si entra y la otra no, porque
242 finalmente es un trabajo transversal, que atraviesa, valga la expresión, la rebusnancia, digo redundancia,
243 transversal pasa por todas, si vemos incluso los programas ahí están marcados, que pasa por todas
244 Yo: ya, la última pregunta, ya para terminar
245 (P2JJ): las que tú quieras
246 Yo: ¿cuál cree que sean los alcances y limitaciones educativos de éstas dos estrategias?
247 (P2JJ): pues los alcances son bastantes, te digo, finalmente eh, no están peleada una con la otra, es finalmente
248 demostrar el aprendizaje adquirido durante estas dos etapas, las dos, o sea, insisto no puedes separar una
249 delotra, si en un examen lo elaboras de tal manera que se vean esas habilidades, pero también tu proyecto se
250 ven esas habilidades, de hecho, cómo vas a adquirir las habilidades, a través del conocimiento, y como vas a
251 adquirir el conocimiento pues a través de la práctica
252 Yo: bueno, pues eso es todo profesor muchas gracias
253 (P2JJ): de nada, cuántas veces necesites

ANEXO 5.

ENTREVISTA PROFESOR 1

1 Yo: ¿empezamos?
2 (P1LE): sabes que estoy para servirte
3 Yo: muchas gracias, podría decirme ¿qué significado tiene para usted la evaluación? ¿qué significa la palabra
4 evaluación para usted?
5 (P1LE): ¿qué significa para mí, no que es la evaluación?
6 Yo: no, para usted
7 (P1LE): bueno, *la evaluación para mí es un parámetro de comparación*, donde te... un parámetro de, de eh,
8 dentro de... donde te va a indicar, de comparación dije, te va a indicar, eh, inicialmente tú te trazas un
9 propósito en la materia, trazas la competencias, entonces *la evaluación te va a indicar que, tanto llevas de*
10 *esas competencias, pero no nada más eso, sino que tanto has, eh, has logrado, a través de tus estrategias,*
11 *que, el alumno, a través del aprendizaje, haya ese comparativo ¿no?, ¿estamos? Es lo que te quiere decir*
12 Yo: ¿cómo se fue formando ese concepto?
13 (P1LE): mmm, es muy buena pregunta ¿no?, no, pues, como ingeniero agrónomo zootecnista, pues, a través
14 de, de, de los años, a través de la experiencia, a través de la comunicación con los alumnos, sería, es, es
15 mentira, yo creo, desde mi particular punto de vista, es mentira que alguien, un nuevo profesor te diga: ah yo
16 evalúo muy bien, eso para mí, con todo respeto para, para ellos, respetando siempre, yo digo que no, que es
17 mentira, siempre aprendes a evaluar, aprendes a enseñar, aprendes a tener la mejor estrategia a través de
18 los años, yo creo que los primeros, para no ser exagerado, ofender a nadie, el primer año, los primeros tres
19 años, fuiste el peor maestro de tu escuela, a fuerza, ¿no?, ahora, a través de los tres años, si tú tomaste amor
20 a lo que te dedicas, en mi caso que yo soy ingeniero, y de repente... entonces vamos a ir mejorando, pero si
21 no tienes amor a lo que te dedicas, nunca vas a entender y a comprender y a aplicar realmente lo que es,
22 pero, pero a través de la experiencia, a través de la comunicación con los chavos, sobre todo de los chavos,
23 eso es un buen indicador, los mismos chavos te van a decir si te están entendiendo, si te están
24 comprendiendo, si te están desarrollando lo que tú quieres en tú propósito ¿no?
25 Yo: bueno, la siguiente pregunta es, digamos dos en uno, primero, ¿qué sentido e intención tiene para usted
26 evaluar a sus alumnos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje? Y después, ¿qué sentido e intención
27 tiene la evaluación según lo que está planteado en el programa?
28 (P1LE): eh, a ver eh...
29 Yo: ¿es el mismo sentido que tiene usted y el que está establecido en el programa, en el plan de estudios?
30 (P1LE): ok, no, no, no, no, no, recuerda que la evaluación también va a depender del contexto, es muy
31 importante, o sea yo trabajo en dos escuelas, aquí hubiera sido muy inte... bueno, no sé si puedo, pues lo vas
32 a cortar ¿no? Lo vas a editar. Aquí hubiera sido interesante, fíjate que luego se me ocurrió que, aparte de
33 haber considerado dos, dos, dos, este aulas, hubieras considerado dos contextos diferentes, la 79 y la Anexa
34 la Normal, o sea, el propósito de la materia innovación, por ejemplo de física, es el mismo, alcanzar la
35 competencia, una competencia es general, ahora, el, el sentido, va también de acuerdo al propósito de chavo,
36 el chavo de la Anexa a la Normal, por lo menos un buen porcentaje, hablemos de un 60%, y hasta eso ya
37 estamos exagerando, pero vamos a dejarlo en 60; quiere ingresar al nivel superior, a través de su examen de
38 admisión, entonces tu enseñanza debe de ir enfocado, tu evaluación debe de ir enfocado a eso, a que logre el
39 su objetivo, de terminar la prepa, y el de la 79, está en la prepa porque Dios es grande, sí, el, el, el, chavo
40 tiene mucho trabajo, el chavo es abandonado por sus papás porque los dos trabajan, entonces el chavo tiene
41 que preocuparse de otras cosas, entonces, tu propósito, no, no tu propósito, tu, tu sentido evaluativo va en
42 otra forma ¿no?, en que por lo menos ahí debes de entender, debes de hacerlo entender al chavo cual es la
43 importancia de estar en la escuela, tu evaluación es diferente, a veces hasta tu estrategia es diferente ¿no?, o
44 sea, es, es completamente diferente, tu evaluación es diferente, a pesar de que tú revisas ambos planes y
45 dices: oye pero sí es lo mismo. Está equivocado, el examen es diferente, las preguntas son diferentes, la
46 intensidad es diferente, aquí llegas y desde el minuto 1 hasta el minuto, eh 100, o para no ser exagerados,
47 minuto 80, contenido, allá... Bienvenidos chavos, o sea hay que hacerlos sentir agusto, ¿cómo están?
48 avíéntales un chiste, o avíéntales una plática sentimental, que reciba un estímulo, de emoción, emocional,
49 perdón, ¿sí?, y ya después ya, y terminas con eso, es un, un... o sea el contexto es importante, incluso
50 puedes ver el contexto de ambos grupos es muy importante en tú, en tú trabajo.

51 Yo: si, si hay mucha diferencia, bueno, eh, con toda esta experiencia que ha ido adquiriendo, con esta visión
52 que tiene de la evaluación, ¿qué estrategias de evaluación aplica normalmente al final del semestre?
53 (P1LE): a ver, otra vez, otra vez, no, no logré, este, entender el sentido de tu pregunta, si entendí la pregunta,
54 pero no el sentido, y hay que entender el sentido para poderte dar una respuesta, igual en el mismo sentido, a
55 ver otra vez.
56 Yo: yo quiero saber, que estrategias de evaluación, de todas las diversas estrategias que hay, ¿Cuál aplica
57 con mayor frecuencia al final del semestre?
58 (P1LE): va en relación a la pregunta anterior, completamente en relación a la pregunta anterior, emm, de
59 todas las estrategias, ¿cuál es la que más ocupo?, eh, hablemos incluso de materias, de ¿qué materia
60 quieres que hablemos?
61 Yo: de innovación
62 (P1LE): de innovación, ok, en innovación el examen no es importante, o sea el conocimiento en cuanto a que
63 es tecnología, en cuanto a qué es ciencia, en cuanto a que es un proyecto, no es muy importante, o sea, no
64 es muy importante expresarlo como tal en un examen, sino lo que tiene que ser, es expresarlo a través de un
65 proyecto y que al final, a través de ese proyecto pueda decir: ah, entendí que es tecnología, entendí que es
66 un proyecto, entendí que es ciencia, entendí como la ciencia puede influir en el trabajo, qué es técnica;
67 entonces la estrategia en innovación es esa, no, no es lo mismo, podemos hacer un, un comparativo, en física
68 que es lo... ¿que interesa? Interesa el concepto aplicado en un problema, me puedes decir como pedagoga,
69 me puedes decir, pero es lo mismo, a ver, si es lo mismo, si es la estrategia, o sea finalmente un proyecto es
70 la resolución de un problema, pero, con mayor formalidad ¿no?, por eso yo he insistido, he insistido que en
71 nivel bachillerato, que, que incluso, creo que te lo dije la vez pasada, las investigaciones no deben de partir
72 únicamente, no debe ser exclusivo del nivel superior, las investigaciones deben de ser incluso desde
73 secundaria, Sandra, desde secundaria, para darle un sentido a la resolución de un problema matemático,
74 entonces, darle un sentido a la resolución de un problema real, y darle un sentido porque hay que resolver un
75 problema... hay chavos que todavía siguen pensando que para qué les sirve el álgebra, que para qué les
76 sirve calculo, que para qué les sirve la estadística, que para que les sirve la historia, que para qué les sirve la
77 física, ¿entonces no les sirve nada! Entonces ahí es muy importante buscar una estrategia, o sea, la que más
78 practico en innovación es proyectos, quiero que tenga ese sentido, pero, creo yo que debe de empezarse
79 desde antes, o sea, eso indiscutiblemente, yo trato de fomentar en física, que ellos, e, e, e, encuentren un
80 experimento, ¿sí?, yo creo que tú lo pasaste, había que encontrar un experimento, y muchos le encontraron
81 sentido, muchos nada más fueron a internet, bajaron un YouTube, un video, ah, pero eso tiene un sentido, el
82 reproducir, el ver, el observar cómo fue hecho, o sea la observación es muy importante, entonces todas las
83 estrategias tienen que ir enfocado a la observación del alumno, pero que comprenda dónde se aplica, ¿no sé
84 si quieres que sea más específico? Ya te dije, proyectos eh, y bueno existen muchas otras estrategias, y
85 podemos hablar que, dentro de los proyectos a través del marco teórico, enseñarles como se hace un mapa
86 conceptual, como se hace un mapa menta, que son diferentes estrategias en una, una sesión bibliográfica es
87 una estrategia, un ensayo es una estrategia, pero todos estás involucrados en un solo fin que es un proyecto,
88 ¿te das cuenta que el proyecto involucra todo eso? O sea, tú a través de un proyecto puedes decirle, mira, el
89 que rescates una revisión bibliográfica, puede ser... es una sesión bibliográfica, el que rescates información
90 es una sesión bibliográfica, el que parafrasees una información bibliográfica es un ensayo, el que organices a
91 través de capítulos de manera jerárquica es un mapa conceptual, ¿no?, no como tal, pero eso...
92 Yo: entonces, con lo que me dice, ¿determina la estrategia de evaluación dependiendo de qué?..
93 (P1LE): contexto
94 Yo: ... ¿cómo dice, este semestre al final voy a aplicar un examen?
95 (P1LE): eh, no, no, no, te decía que en innovación prácticamente no es examen, no no, no, no
96 Yo: ¿pero si ha aplicado examen?
97 (P1LE): eh, de acuer... no, no, eh sí, sí he aplicado examen, de hecho, también en innovación aplico examen
98 nada más en el primer parcial, para nada más fortalecer el contenido de los conceptos básicos, nada más, eh,
99 que vale un porcentaje muy mínimo, del 20%, en el primer parcial, el segundo parcial es el trabajo total, eh, el,
100 cómo defino la estrategia de evaluación, defino a través de los contenidos programáticos, de los propósitos

101 del contenido programático, del contexto del chavo, y finalmente el propósito, el objetivo del muchacho, de
102 esa manera

103 Yo: el programa de bachillerato, ¿le establece o le marca que evaluación debería de aplicar?

104 (P1LE): no con exactitud, te indica que... o te sugiere que, que la hagas de esa manera, aunque finalmente, si
105 leemos el programa de innovación es puro rollo de... es puro rollo, no, no me, no me dice, me dice la
106 última.... Pero imagínate que tan bárbaro está, la última unidad, o la segunda unidad se llama: elaboración de
107 proyectos, la segunda unidad, ya estás como en abril, ¡cómo?! Por lógica, ¿cómo el chavo te va a hacer un
108 proyecto, de investigación, así sea una revisión, una simple revisión bibliográfica, pero seguramente el Estado
109 dice: pues por lo menos que se enseñe a leer, ¡No! O sea, hay que, el chavo realmente yo les he dicho a los
110 chavos incluso, ustedes no tienen competencias, de hecho, tenemos una reunión con los maestros de tercero
111 y yo les dije: el chavo, los chavos no han alcanzado las competencias, seamos realistas; se ofendieron. No
112 puedes estar clasificando o caracterizando nuestro trabajo como si no... no, y no estoy diciendo que su
113 trabajo no sirva, o no lo hayan hecho, o no lo hayamos, porque yo soy también maestro de segundo, sino que,
114 no lo fortalecemos, y eso es muy importante, fortalecer, si yo al chavo en primer año le enseñé a ensayar,
115 aquí la transversalidad debería ser que las otras materias también ensayen con las mismas características, y
116 que en segundo año también vuelvan a ensayar, por lo menos dos o tres veces, o uno o dos en todas la
117 materias, eso es, entonces el programa a mí no me funciona como tal, de hecho para mí en física tampoco,
118 sus programas no me funcionan como tal, tengo que implementar... de tal manera que, pues no sé si la ves
119 pasada te lo había mostrado, pero hago mi propia material de trabajo, yo tengo que hacer de acuerdo a las
120 necesidades, ¿para qué lo hago? Porque generalmente no termino el programa, entonces tengo que buscar
121 las estrategias para que el chavo, si no terminamos, el chavo pueda, ver la información, que fue redactada por
122 mí de una manera más práctica, para que la pueda entender nada más con leerlo, y, pueda terminar, ya
123 incluso este año, este semestre le agregue los problemas con respuestas, para que el chavo pueda llegar...
124 hay que implementar material didáctico propio

125 Yo: bueno, ya me dijo que sí ha implementado la evaluación por proyectos, y yo lo sé, yo lo observé, pero
126 dígame, ¿qué obstáculos y que facilidades encuentra en la aplicación por proyectos?

127 (P1LE): ¡muy buena pregunta! Muy buena, ¡excelente pregunta!... innovación último semestre, imagínate, el
128 chavo está preocupado ¿en?, en hacer su examen de admisión, es prioridad, es más, si en lugar de
129 innovación les diéramos una materia que se llamara, lógicamente no va a existir, pero na materia que se
130 llamara: preparación para el ingreso a la universidad, eso sería mucho, y ya con eso te puedo decir cuál es el
131 principal obstáculo ¿no?, ya con eso, o sea, ese es el principal obstáculo, dos: el chavo no está acostumbrado
132 a indagar, su máxima indagación del muchacho es: en google, si tú le dices, es un ejemplo, déjale concepto
133 de presión, presión, ya, transcribe, por lo menos yo les he dicho, yo no quiero nada, nada este, impreso,
134 quiero que lo escriban, así el chavo que llega a copiar una hora antes, por lo menos medio se enteró de que
135 se trataba, entonces, es el dos, que no sabe indagar, no sabe, yo puedo, hújole, si me escucharan mis
136 compañeros, me dirían... y si me escuchara el gobierno me diría: ¡ah muy bien profesor! Y si me escucharan
137 los compañeros dirían: no manches pinche Levy que estás diciendo, y es culpa yo creo también de nosotros,
138 como docentes, porque ahí sí nadie nos dice que hagamos y que no hagamos con las estrategias, tú eres
139 libre, el problema es que muchos, por eso te digo, me van a dar de patadas, muchos somos, cómodos,
140 estamos en un confort, ese es lamentablemente un obstáculo, mientras los demás maestros no piensen igual
141 que tú pues el chavo... entonces ya con eso te voy mencionando tres: su examen, el chavo que no sabe
142 indagar y tres, el escaso trabajo colaborativo, y colegiado de los docentes, no nos podemos poner de
143 acuerdo, cada quien... y no nos podemos poner de acuerdo porque buscamos nuestro confort, o sea, nadie
144 está dispuesto, y aquí entre nos, te voy a decir, hubo un maestro que dijo: mi trabajo, aquí se queda, yo no
145 me llevo nada a mi casa.

146 Yo creo que de eso no se trata la educación, yo creo que tanto, yo me permito molestar y exigir y hablar,
147 luego cuando hay reuniones, yo sí les digo a los directivos, esto, esto, esto, esto no me gusta, y por qué me
148 permiten decirlo, porque también trato de llevarlo a cabo en mi labor, de exigirme un poquito más, de,
149 buscar un poquito más de respuestas, de buscar un poquito más el interés del chavo, y va a sonar, de alguien
150 que lo escuche va a sonar... no, pinche maestro soberbio, ¿no? O sea, pinche maestro este... no, no, no, es
151 enserio, es enserio, trato de hacer eso, a veces me canso, porque es cansado, o sea no siempre no, ultim...

152 más ya, 43 años, muchos dirían estás joven, 43 años y 21 años, en esto, entonces ya, ya lo hemos platicado
153 esto también, o sea ya, ya llega un momento en el que tú solo, tu solo, tu solo, y tus compañeros nada, y los
154 alumnos cada vez menos interesados en esto pues, es cansado, pero de eso se trata esto, para eso nos
155 pagan, muy poco, pero nos pagan
156 Yo: ¿y las facilidades? No me dijo ninguna
157 (P1LE): ah, ah, perdón, nos fuimos con... facilidades porque, pues la primer facilidad es que tienes 150
158 minutos con ellos, eso es lo principal, estar enfrente de ellos, y tener muy claro tu objetivo, con eso, 150
159 minutos, mira... otra facilidad, que como te decía, el 60% de los chavos quiere ingresar al nivel superior y
160 quiere aprender, entonces este, eso es una ventaja; que su situación económica en esta escuela no es...
161 prácticamente la mayoría de ellos no es este... precario, entonces eso te permite que puedan comprar un
162 libro, que puedan sacar copias, que puedan gastar en internet, que puedan tener un teléfono, eso, eso es
163 facilidad, y que finalmente a través de mi experiencia te cumplen, la mayoría de ellos cumple con un trabajo,
164 quisiéramos totalmente innovador, no es totalmente innovador pero, por lo menos para ellos es gratificante
165 que ellos lo hagan, o que lo hayan hecho solos, que hayan pedido asesorías pero hayan metido la mano
166 Yo: y en cuanto al ámbito administrativo ¿si hay apoyo?
167 (P1LE): ¡hijole! Este, ¿esto no va a salir a la luz? ¿no verdad? (risas) noo, no, tú lo sabes que no, tu sabes
168 que no existe un presupuesto, para, generar proyectos en el área de investigación, no, no existe, eso es muy
169 importante que lo manifiestes, yo lo digo, a medida de lo que sea posible que lo puedas decir, en tus
170 conclusiones ¿no? Eh, me gustaría que estuviera en tus conclusiones, tú sabrás, yo nada más te digo lo que
171 me gustaría, que mencionaras que, que yo soy un maestro, que, que se debe de... que, que piensa que la
172 investigación no se debe de empezar, no debe ser exclusivo de nivel superior, debe ser desde secundaria sí
173 se puede, pero esto implica que, como dices tú, capital, porque todo el capital lo invierten los chavos, o sea.
174 Yo: porque a la larga eso se convierte en una limitante
175 (P1LE): claro
176 Yo: por ejemplo, en un proyecto que usted les pide sea innovador...
177 (P1LE): no, pues no se puede, gracias por, por, por acordarme de ese punto, y sí, exactamente.
178 Yo: bueno, continuemos para usted, ¿qué es el examen y qué es un proyecto?
179 (P1LE): mmm, un examen es un instrumento de evaluación, un instrumento únicamente que te da, la iniciativa
180 de... eh, de... te la da la indicación nada más de contenidos, de conocimientos teóricos, y un proyecto te da
181 la, la este... que también puede ser un instrumento para medir conocimientos teóricos, y un instrumento que
182 te mide habilidades, en el caso de innovación, en el caso de física, quizás el examen te de las habilidades del
183 proceso matemático, pero el propósito de física es eso, el propósito de innovación es crear habilidades en
184 relación al hacer del estudiante, que haga, que ha aprendido, como lo transforma en un producto, ese es el
185 proyecto y el examen es simplemente una medición de conocimientos.
186 Yo: entonces considera que ¿el proyecto facilita más el desarrollo de habilidades?
187 (P1LE): sí, pero tiene sus requisitos, el trabajo colaborativo, bueno, ya pensemos ya con todo lo que hemos
188 marcado a nivel de conclusión, pensemos que... vamos a ponernos un panorama este... en el país de las
189 maravillas, ¿estamos?
190 El panorama es que hay un presupuesto para generar ciencia, para generar proyectos, que trabajamos
191 colaborativamente los docentes, y que el propósito de los chavos y el objetivo es precisamente venir a
192 aprender, ¿no?, entonces, hacer proyectos sería fantástico, tendrías alumnos creativos, constructivos,
193 críticos, este sistema gubernamental, ¡caería! ¿sí o no? (risas) así de fácil.
194 Yo: ya para terminar, si usted fuera alumno, que lo es, ¿cuál de estas dos estrategias le gustaría que le
195 aplicara el profesor?
196 (P1LE): hijole
197 Yo: y ¿por qué?
198 (P1LE): ¿Cómo alumno?
199 Yo: como alumno
200 (P1LE): fíjate, como tú lo dijiste, ahorita... muy buena pregunta, ahorita soy alumno y la mejor estrategia que,
201 que me he encontrado con mis maestros, que, para empezar, ser alumno de la UNAM, wow, no, es otra cosa,
202 porque tú ves el currículo de cada docente y... no manches, o sea, son doctores, están a cargo de hospitales,

203 de clínicas, y dices ah, wow ¿no? Que... incluso para ellos el mismo sistema, en el cual me encuentro, no
204 permite que sea una evaluación a través de exámenes, sino a través de construcción de conocimientos, y se
205 me hace fantástico, se me hace fantástico porque, me califican mis competencias, me califican la construcción
206 de un mapa conceptual que este adecuado, que haya una conclusión, me califican un ensayo, entonces ahí
207 me doy cuenta si yo se ensayar, si estoy bien, me califican eso, entonces, yo creo que, que eso sería lo más
208 adecuado, la construcción de conocimientos, no la aplicación de un examen ¿sí?
209 Eh, pero creo que ya me perdí, como alumno es eso, como profesor, viendo el panorama, si yo tuviera todos
210 los requisitos anteriores, sería proyectos, indiscutiblemente sería proyectos.
211 **entra otro profesor (PX) a saludar al maestro y ocurre lo siguiente:
212 (P1LE): mi estimado
213 (PX): perdón sé que interrumpirte, genera, una gran distracción de tu parte, pero quise poder venir a estrechar
214 tu mano
215 (P1LE): sí no te... al contrario, para mí es un honor, te presento a Sandrita, que vino a hacerme una entrevista
216 entonces este...
217 (PX): (dirigiéndose a mi) está en buenas manos, un gran exponente de la cátedra en la EPOANT
218 (P1LE): (risas)
219 (PX): si hay alguien que puede dar fe y garantía de los trabajos que se hacen, el maestro Levy, referente
220 académico, innovador, ¿qué más le puedo decir? Está con la persona indicada. (dirigiéndose al profesor) te
221 dejo
222 (P1LE): no profesor, muchas gracias
223 Yo: hasta luego, mucho gusto
224 (P1LE): es mi amigo (risas) creo que me perdí, hazme la última pregunta
225 Yo: como alumno... ¿examen, proyectos?
226 (P1LE): examen en un bajo porcentaje y proyectos o aplicación de la construcción de conocimientos sería lo
227 ideal ¿no? Como profesor también, es lo que te dije, también, pero si seguimos trabajando como trabajamos
228 en la actualidad, no, lo ideal es el examen, y acuérdate que el examen de admisión, es examen de
229 conocimientos, entonces no lo podemos desechar, el examen no lo podemos desechar, por lo menos para
230 materia base, para mí las materias base, son física, química, biología y matemáticas, tienen que hacer
231 exámenes, y las otras materias, es que así debería de ser diseñado el sistema educativo, o sea, física,
232 química, biología y matemáticas, cálculo, estadística, examen, al 100% sino al 100 al 80% y las
233 complementarias que tomaran esos conocimientos para hacer proyectos; se encargarían de hacer la
234 transversalidad de los proyectos, innovación, este, derecho, ética, este, inglés, deberían complementar, pero
235 como te digo, sería en el país de la maravillas, y tendríamos alumnos, ¡nombre! Constructivos, creativos,
236 críticos y bueno, el primer punto es que, echaríamos abajo este gobierno (risas) así está.
237 Yo: muchas gracias profesor
238 (P1LE): no, al contrario, gracias a ti, porque siempre he querido que, mi, mi opinión, mi manera de pensar
239 pueda llegar a un lado ¿no? Y qué mejor que un trabajo que puedas exponerlo ¿estamos?
240 Yo: gracias
241 (P1LE): ¿eso es todo? Me quedé picado

ANEXO 6.

ENTREVISTA ALUMNO 1

1 Yo: ¿Podrías decirme que es para ti la evaluación?

2 (A1JG): ammm, no sé, desde pequeño, es la forma en la que los maestros pueden saber que tantos

3 conocimientos puedes adquirir a lo largo del curso, ¿no? Ya, fin

4 Yo: la forma en que lo maestros pueden saber cuántos conocimientos tienes a lo largo del curso

5 (A1JG): ajá es como, ¿Cómo se podría decir?, es que no sé, sería lo mismo decir evaluación a cuantos

6 conocimientos adquirimos a lo largo del curso, no sé cómo se podría decir diferente.

7 Yo: Bueno, y entonces, en base a lo que tú has vivido, en tu experiencia escolar, desde la secundaria, primaria

8 y ahorita en la prepa, ¿Cuál es la finalidad que tiene la evaluación que te aplican los maestros?

9 (A1JG): *el darnos nuestra calificación al final del semestre, al final del bimestre, al final del parcial.*

10 Yo: Nada más para ponerte una calificación

11 (A1JG): pues si ¿no? Saber que tanto has aprendido o adquiriste conocimientos a lo largo del curso

12 Yo: entonces digamos que es como ¿Para comprobar si aprendiste o no?

13 (A1JG): Pues sí, ya de ahí sacan nuestra calificación de que tanto adquiriste conocimiento

14 Yo: ¿Cuál es la forma más común en que te han evaluado?

15 (A1JG): *Exámenes, exámenes, trabajos escritos, examen, creo que es la más común de todas*

16 Yo: ¿No hay un maestro que no lo aplique?

17 (A1JG): Levi, él te deja un proyecto y en base a como desempeñes ese proyecto y como hagas también tu

18 trabajo escrito, de teoría y todo eso, es como te pone tu calificación, en vez de hacer un examen

19 Yo: y los que te aplican el examen ¿Cómo lo hacen?

20 (A1JG): Ammm retícula, tienen su temario y todo eso, tienen... o sea el examen se supone que es de todo lo

21 que vimos a lo largo del semestre, que es en base a la retícula que te dan iniciando el semestre

22 Yo: y te la entregan los maestros, te la dan ¿escrita? ¿en copias?

23 (A1JG): copias, copias

24 Yo: ¿y las lees?

25 (A1JG): no

26 Yo: ¿no? ¿nunca las leíste?

27 (A1JG): no, no me interesaba (risas) me hice un desastre en la prepa, yo era niño bueno

28 Yo: (risas) y ¿Si pudieras comparar la evaluación que te aplican por examen, crees ayude para reflejar lo que

29 aprendiste?

30 (A1JG): *¿comparado al que me hacen el examen por proyecto?*

31 Yo: no, primero el examen, ¿Crees que de verás refleje lo que tú aprendiste?

32 (A1JG): pues... yo, por ejemplo, a veces no me gustaba estudiar para los exámenes, yo con lo que sé, y pues

33 eso es lo que me ayudaba, porque no entregaba trabajos, pero los exámenes eran los que me salvaban, yo

34 creo que pue si refleja a lo mejor lo que llegaste a aprender

35 Yo: por qué los hacías sin estudiar

36 (A1JG): si, ya la cosa es cuando, por ejemplo, en historia si era de memorizar, memorizar, memorizar,

37 memorizar, memorizar, y... pues era más memorizar que aprenderlo, yo digo que es diferente, memorizar se te

38 olvida rápido, y ya aprender algo ya es más difícil que se te olvide

39 Yo: y ¿cómo haces esa diferencia tú? ¿Cómo sabes cuándo memorizarte...

40 (A1JG): *porque en el examen de historia podía tener 80 aciertos, que diga, de 80 aciertos podía tener 79, na*

41 *más por memorizar una hora antes, pero si me lo aplicabas un día después yo ya no sabía qué onda*

42 Yo: y ¿entonces...?

43 (A1JG): *y cuando aprendía algo, sin estudiar, si ya tenía un mes que lo había aprendido, sabía hacerlo*

44 Yo: ¿cómo qué?

45 (A1JG): ammm geometría se podrí< decir, sacar pendientes, cosas así, en física, de las leyes de... (silencio)

46 (A1JG): ¿Qué sigue? ¿qué más? ¿Qué más, Sandrita?

47 Yo: eh, ya me dijiste que si te han evaluado mediante la realización de un proyecto

48 (A1JG): see, salió mal

49 Yo: ¿Cómo?

50 (A1JG): salió mal (risas)

51 Yo: (risas) ¿Por qué salió mal? ¿Cómo fue tu experiencia durante esa evaluación?

52 (A1JG): yo digo que... a la mejor hubiera estado bien si hubiera sido individual, un proyecto individual, o sea,
53 cada quién que tenga su propia calificación, ahí integrantes del equipo a lo mejor no le ponían cierto interés y
54 es más difícil hacerlo, uno el trabajo de cuatro, por eso no fue tan buena mi experiencia
55 Yo: pero en cuanto a la planeación del maestro ¿si te ayudó?
56 (A1JG): ah si
57 Yo: el maestro te fue guiando o solamente te dijo: necesito un proyecto y...
58 (A1JG): no, no, no, si nos explicó bien todo, como tenía que ser, con qué cosas, cómo era el planteamiento,
59 como tenía que ir... como tenía que ir estructurado todo, para mínimo entregar un trabajo decente, y ni así
60 (risas)
61 Yo: ¿por qué dices que ni así?
62 (A1JG): porque... a quien le tocaba el trabajo escrito, es que se supone que nos dividimos el trabajo, al que le
63 tocaba el trabajo escrito no iba, juntábamos información y unos no la llevaban, o si, Brenda y yo teníamos que
64 hacer todo el trabajo al final, y terminamos haciendo un proyecto bien culero en una semana, y sacamos 7
65 (risas)
66 Yo: (risas) entonces, en base a tu experiencia ¿a qué dificultades, además de eso, te enfrentaste?
67 (A1JG): ammm
68 Yo: ¿qué se te dificultó al hacer tu trabajo en equipo?
69 (A1JG): ¿Qué se me dificultó?, no sé, a la mejor que Levi no nos dejara... por ejemplo él decía que algo de
70 innovación y tenía que ver algo con geografía, nosotros estábamos pensando en hacer algo con PET, y... con
71 eso... Cuando le presentamos un proyecto de un paraguas hecho con PET y, o sea, armarlo chido, armarlo
72 bien, nos dijo que no era ecología: no, pero esto no es ecología, no sé por qué lo están haciendo así, y pues lo
73 deshicimos, y terminamos haciendo una cosa que no tiene nada que ver en una semana.
74 Yo: crees que si te hubiera dejado seguir con eso proyectos hubieras...
75 (A1JG): pues yo digo que sí porque ese era el primer proyecto que se nos había ocurrido, y ya teníamos... ya
76 habíamos investigado cosas, ya habíamos agarrado cosas de PET, ya habíamos... lo habíamos armado más
77 o menos y cuando ya nos dijo que no, ya era cuando le teníamos que haber entregado nuestro trabajo escrito,
78 nuestro prototipo, y ya que lo entregamos nos dijo que no, y lo tuvimos que volver a re-hacer, pero ya a todos
79 ya les había valido. Si lo hicimos fue por una amiga que ya había reprobado y que si reprobaba otra vez se iba
80 a extra.
81 Yo: ¿O sea que sino no lo hubieran hecho?
82 (A1JG): sino estoy seguro que no se hubiera hecho, se me hubieran dejado solo no hubiera hecho. Pues yo ya
83 pasé (risas), y con ocho pasaba.
84 Yo: ¿Entonces por una parte te ayudó el maestro a guiarte en la estructura, pero por otra parte consideras que
85 no te ayudo?
86 (A1JG): Considero y que a lo mejor no se supo explicar en qué innovación quería él, porque por ejemplo si
87 necesitaba algo de innovación con algo de geografía nosotros quisimos hacer algo ecológico y dijimos: PET,
88 chingue su madre fue lo que se nos ocurrió. ¡Pinche Levi! Ya me acordé
89 Yo: ¿Por qué, Por qué lo pincheas?
90 (A1JG): Es buen maestro, pero para física, química, ya para innovación como que... es que lo que tiene es
91 que, si te motiva a que tú hagas algo, no te da la clase, no es de que, te pongas, no es teórico de que vamos a
92 ver esto esto es innovación, los proyectos que se innovaron en tal año. O sea, es más de que quiere que tú
93 hagas algo.
94 Yo: trata de interesarte
95 (A1JG): Ajá, pero eso falló en el examen después, porque en el primer semestre, el primer parcial nos hizo
96 examen, pues yo no sabía nada teórico y el examen era teórico y yo así de que: ¿Qué vimos? Teníamos nada
97 más dos apuntes
98 Yo: ¡amm ya!! O sea que sí les aplicó examen. Digamos que...
99 (A1JG): Haz de cuenta...
100 Yo: Les hizo una evaluación en dos parte
101 (A1JG): Ajá, haz de cuenta que el primer parcial fue con examen, el segundo parcial con proyecto.
102 Yo: y para el examen no te...

103 (A1JG): pues yo no sabía que poner!! No supe que aprendí. O sea, a lo mejor y que era innovación, eso era lo
104 único que más o menos yo tenía la idea. En vez de eso estaba diciendo que probabilidad había de que pegara
105 en el mercado y todo eso. Venían preguntas que yo no sabía ni qué onda, pero pasé. (risas)
106 Yo: y cuando hicieron, cuando les propuso la evaluación por proyectos tú... te agradó la idea.
107 (A1JG): no nos la propuso
108 Yo: ah!! ¿No?
109 (A1JG): nos la dijo. (risas). Sí, desde que empezó su semestre con él fue: el primer parcial es con examen, el
110 segundo parcial es con proyecto.
111 Yo: ¿Y sabías a que se refería con la elaboración de un proyecto?
112 (A1JG): ya después nos explico ☺
113 Yo: ¿en ese momento no sabías?
114 (A1JG): yo pensé que iba a ser algo simple, como Fisher. ¿Sí te dio Fisher? Sus proyectos fueron muy simples,
115 con que le llenaras 20 hojas de lo que fuera te ponía el 20% y Levy sí era de los que leía, y ahí fue cuando valió
116 (risas)
117 Yo: ¿o sea que tú ya estabas acostumbrado a entregar un proyecto, simplemente con información?
118 (A1JG): sí, haz de cuenta que los únicos... es que Levy no nos había puesto, no nos había dejado hacer un
119 proyecto así tal cual con un trabajo escrito de todo el proyecto que habíamos hecho. O sea, nos había dejado
120 que hiciéramos un proyecto o algo así en física, entonces parecido a un problema, nosotros aventamos una
121 botella a presión y salió echa la... la llenamos con mentas y coca y salió chida. Y ya teníamos que explicar por
122 qué y sala la shala la, pero solo era explicarlo y mostrarlo...
123 Yo: o sea era como un experimento.
124 (A1JG): ajá
125 Yo: ya explicado...
126 (A1JG): Y ya que ahorita nos dejó hacer un proyecto yo pensé que a lo mejor iba a ser similar; llevarlo, entregarlo
127 y a lo mejor explicar que hacía o cómo funcionaba, no pensé que fuera todo tan detallado y ahí fue donde
128 tuvimos muchos errores.
129 Yo: ¿por qué consideras que tuvieron tantos errores?
130 (A1JG): porque no habíamos hecho trabajos tan detallados o con las especificaciones que Levy nos pidió
131 Yo: Y cuando hicieron su proyecto escrito ya. ¿Pero después tuvieron que hacer un prototipo que etapa de esas
132 se te facilitó más la escrita o la práctica?
133 (A1JG): ah, pues la práctica, porque ya sabíamos cómo hacerlo, ya teníamos una idea de que va primero,
134 terminamos haciendo un filtro, empezamos a investigar cómo hacer un filtro, nos salió mal, pero al final lo
135 investigamos, según para nosotros era más fácil hacer eso porque... es que también tuvimos ya después muy
136 poco tiempo para cambiar el proyecto, te acuerdas que te dijimos? Que fue una semana y media creo cuando
137 tuvimos que volver a hacer todo, nada más para el filtro, no nos salió bien, pero, pues salió. (risas)
138 Yo: y consideras que aprendiste algo
139 A1JG: ammm no lo sé a la mejor y no quedarme con la espina, por ejemplo, lo que Levy hacía, era como que
140 impulsarnos a hacer algo, a no quedarte como estancado, a lo mejor y fue lo que aprendí, no algo, ¿cómo se
141 puede decir? Relativo o con la materia o sea no aprendí tal cual, si me preguntas temas de innovación pues no
142 te voy a saber decir que, pero si me dices de la clase de innovación, con el profesor Levy que aprendí, ah, que
143 no me tengo que quedar estancado, que yo haga algo por mí que no trabaje para alguien más, cosas así, te
144 digo
145 Levy era más de alentar que cosas teóricas, era más de decir: pues ustedes tienen que echarle ganas, tienen
146 que hacer un proyecto, tienen que hacer algo nuevo, cosas así
147 Yo: ¿y sobre la materia, el contenido?
148 A1JG: muy poco, nada más una vez llevé diapositivas y fue la única, el único apunte que tuve, y tuve todo mi
149 porcentaje de apuntes, o sea que...
150 Yo: ¿pero también le pidió hacer un ensayo no?
151 A1JG: ah, sí, pero eso fue de la energía, de la... hay ¿cómo se llama esta? Reforma energética, creo, o algo
152 así era, era algo energético, de la luz, no me acuerdo de qué era, pero si nos dejó un ensayo y sí lo entregué.

153 Yo: bueno, tomando en cuenta la evaluación por examen y la evaluación por proyectos, ¿cuál consideras que
154 te permite desarrollar y poner en práctica tus conocimientos y habilidades? Y ¿por qué?
155 A1JG: eh, yo creo que depende mucho la materia, porque, es que conocimientos y habilidades, no sé cómo
156 que habilidades podría tener, por ejemplo, una vez Levy en física nos dejó hacer un puente, armarlo todo, más
157 o menos ponerle cuanto pesaba cada cosa, o sea, cuestiones de equilibrio, y nos evaluó igual más o menos de
158 eso a partir de un examen, yo creo que a la mejor y si va junto con pegado proyecto con examen, tendría, sería
159 mejor todo, o sea, a la mejor y un proyecto puede ser más de habilidades y un examen puede ser más de
160 conocimientos.
161 Yo: entonces, ¿no crees que en el proyecto se desarrollen conocimientos, solo habilidades?
162 A1JG: pues, es que te digo, va junto con pegado, porque obviamente si tienes una habilidad es porque conoces
163 que vas a hacer, y, por ejemplo, una habilidad en un examen podría ser a la mejor en física poder resolver
164 preguntas de examen y que no se te dificulte
165 Yo: y por ejemplo, en psicología.
166 A1JG: ah! Ahí no sé cómo sería un proyecto porque no sé nada de psicología
167 Yo: ¿Cómo no? Pasaste un semestre de psicología
168 A1JG: sí pero es que JJ no... no sé nunca hicimos un proyecto, nunca hicimos como un proyecto para
169 psicología, pensé que a lo mejor nos llevaba al hospital psiquiátrico que hay en Tepexpan, dije, a la mejor y nos
170 lleva, igual estaría padre, pero no. Con él si fue más, muy teórico, muy teórico, ensayos y examen, nunca hizo
171 proyectos.
172 Yo: Pero hicieron un video con él ¿no? Que él lo consideraba como un proyecto
173 A1JG: sí, era lo que habíamos visto de autoestima, baja autoestima, no me acuerdo qué más, nosotros hicimos
174 de baja autoestima, pero no hicimos video tal cual, o sea no nos grabamos a nosotros, este, grabamos nuestra
175 voz, pasamos este, por diapositivas algunas animaciones que iban representando lo que íbamos diciendo, y
176 fue la manera en que lo hicimos, y no, eso no se me hace difícil, porque, pues hay chavos que saben editar, yo
177 más o menos sé editar, yo digo que nos salió bien
178 Yo: y tu ¿lo consideras un proyecto?
179 A1JG: pues sí pero no tan complicado como el de Levy (risas) porque, nada más fue hacer un video.
180 Yo: entonces, ¿Para ti qué es un proyecto?
181 A1JG: ay, yo creo que a lo mejor y sí entregarlos con todos los requisitos que nos pidió Levy, un proyecto es
182 entregar tu prototipo de lo que estas, por ejemplo, en este caso innovando, y aparte tu trabajo escrito donde
183 explicas todo el porqué de tu prototipo, eso para mí sería un proyecto. Al entregar un video de un tema que
184 viste en clase no creo que sea un proyecto, pero bueno, que bueno que lo tomó así porque nos valió mucho
185 (risa)
186 Yo: (risa) ¿Qué porcentaje le dio?
187 A1JG: creo que 30%
188 Yo: y, lo demás ¿cómo lo repartió?
189 A1JG: examen, este, un ensayo de una obra que hubo, y los que no vieron la obra tuvimos que ver la película
190 de intensamente y entregarle un ensayo de eso, y pues trabajo en clase, bueno, los trabajos que hacíamos ahí,
191 firmas que él daba en cada clase, y tareas.
192 Yo: si en psicología hubieras tenido que desarrollar un proyecto como en innovación, ¿crees que hubieras
193 tenido los elementos necesarios para realizarlo?
194 A1JG: yo creo que, es más fácil porque puedes investigar proyectos de psicología, los puedes aplicar a ver si
195 salen. Es más fácil investigar y hacerlo que tu pensar en qué hacer y tratar de innovar o algo que hacer y tú
196 sacar todo lo que tienes que hacer
197 Yo: ¿y consideras que el profesor te dio esas herramientas de saber buscar, investigar...?
198 A1JG: ah sí, sí, sí, sí, siempre para la clase nosotros teníamos que llevar nuestra información, cada que
199 empezaba la clase era que el empezaba a dar su clase y empezaba a preguntar, y checaba que todos trajeran
200 su información y subrayar lo más importante y te preguntaba de lo que estaba subrayado.
201 Yo: si te dieran a elegir entre estas dos formas de evaluación, por examen y por proyectos ¿cuál elegirías y por
202 qué?

203 A1JG: ammm, ¿no se pueden las dos? No, examen porque a mí se me hace más fácil hacer un examen que
204 ponerme a hacer todo el trabajo que lleva un proyecto, pero, yo creo que en un proyecto tal vez se puede llegar
205 a reflejar más... como qué le pones más empeño, si quieres tener una buena calificación obviamente, si lo haces
206 en una semana y media pues no (risas) yo creo que a la mejor en un proyecto puedes, se muestra más que
207 tanto interés o que tanta habilidad puedes tener para realmente realizar tanto un trabajo escrito como ya algo
208 práctico y en un examen pues es mucho teórico, muy teórico, hablando de psicología, y sí quieres, si no
209 memorizar, yo fue lo que hice
210 Yo: ¿memorizaste para tus exámenes?
211 A1JG: para el ultimo, que no le puse atención en nada, el primero si me salió bien, ah ¿te acuerdas que me
212 hizo un examen oral? Y ni siquiera lo calificó ¿por qué no lo calificó?, estaba seguro que estaba bien, pero
213 bueno, en fin, yo creo que depende la materia puede haber una mejor forma de evaluación ya sea por examen
214 o por proyecto
215 Yo: y si tu fueras maestro ¿cuál aplicarías?
216 A1JG: tal vez haría lo mismo que Levy, primero su examen y luego su proyecto, y es que sí la regamos nosotros
217 porque Levy desde un principio nos dijo que, o sea desde el primer parcial teníamos que ir elaborando nuestro
218 proyecto, ya para que en el segundo parcial ya tuviéramos hecho algo, desde el primer parcial se suponía que
219 teníamos que hacer nuestra planeación, y esa sí la entregamos, pero te digo que era la del paraguas que según
220 estábamos haciendo nosotros, bueno la sombrilla, lo que sea
221 Yo: y ¿en qué momento les explicó en qué consistía un proyecto? ¿desde el primer parcial o en el segundo?
222 A1JG: desde el primer parcial, como tenía que ir elaborado... entonces te digo, las dispositivas que llevaba,
223 una vez llevó de un trabajo escrito que le entregaron que para él había sido uno de los mejores, nos llevó uno
224 de los mejores y uno de los peores, de que cosas no tenía que llevar, pero, como Nicol se dormía, yo estaba
225 con el celular, Brenda le valía y Andy, pues era Andy (risas), mi equipo no estaba tan chido, y ya al final, pues
226 mínimo sacamos algo, ya fue ganancia
227 Yo: y respecto a tu equipo, ¿tú lo elegiste o el maestro lo asignó?
228 A1JG: no, yo cuando supe ya estaba en ese equipo (risas) porque un día antes no había ido, cuando hicieron
229 los equipos, por ejemplo, Kevin, él si se fue a otro equipo, y se la supo, y sí los dos habíamos dicho que íbamos
230 hablado que él y yo si íbamos a estar juntos pero no con ellas, porque sabíamos cómo es trabajar con ellas de
231 que se pelean, se dicen de cosas, luego ya no quieren hacer nada, y una sí puede, una no puede y bla, bla,
232 bla, bla, y yo al siguiente día que fui Kevin ya estaba en otro equipo y yo ya estaba con ellas, y dije: bueno,
233 igual y sí, pero no (risas)
234 Yo: (risas) bueno, ya para terminar, vamos a recapitular un poco las preguntas. ¿Para ti que es la evaluación?
235 A1JG: la evaluación, la forma en que los maestros pueden saber, o pueden comprobar que tantos
236 conocimientos adquirimos y de ahí darnos una calificación
237 Yo: de acuerdo a tu experiencia ¿cuál es el fin de la evaluación que te aplican en cada materia?
238 A1JG: pues eso, yo creo que el saber que tantas habilidades tiene el alumno o los conocimientos que adquirió
239 el alumno a lo largo del curso y en base a eso formar tu historial académico, bueno, calificaciones, me refiero
240 Yo: ¿cuál es la manera más común en que te evalúan los profesores al final de cada semestre?
241 A1JG: examen, siempre ha sido examen, con la mayoría, siempre es examen
242 Yo: ¿te han evaluado mediante la realización de algún proyecto?
243 A1JG: sí, con Levy, nuestro proyecto de evaluación, que no salió muy bien, pero salió
244 Yo: tomando en cuenta la evaluación por examen y por proyectos ¿Cuál consideras que te permite desarrollar
245 y poner en práctica tus conocimientos y habilidades?
246 A1JG: ya te dije que un poquito de ambas, pero, si fuera un proyecto individual, así como el examen es individual
247 yo votaría un poco más por el proyecto, si no es en equipo el proyecto, si es en equipo el examen

ANEXO 7.

ENTREVISTA ALUMNO 2

1 Yo: bueno, vamos a empezar, para ti, ¿qué es la evaluación?
2 (A2FA): una forma en donde se con... se califican los conocimientos adquiridos del alumno. ¿ya o más?
3 Yo: así está bien, tú dime lo que piensas
4 (A2FA): ok
5 Yo: de acuerdo a tu experiencia ¿cuál es el fin de la evaluación que te aplican en cada materia?, ¿por qué crees
6 que los maestros te evalúan al final del semestre?
7 (A2FA): emmm, esto se da para entregar una evidencia del profesor y para saber que conocimientos adquirió
8 el alumno, ya sea para, si tuviera un mal desempeño así pueden checar en qué estuvieron mal para repasarlo
9 a la siguiente generación o a la misma, pero en otra escala
10 Yo: o sea, ¿si crees que lo realicen para, en base a eso cambiar su estrategia de enseñanza?
11 (A2FA): eso se supone que debería de ser, también descubrir qué tipo de aprendizaje tiene el alumno
12 Yo: eso se supone que debería de ser, dices tú
13 (A2FA): ajá
14 Yo: entonces, ¿qué es?
15 (A2FA): pues se supone que debería de ser, pero no todos los profesores lo aplican y no cambian de, la forma
16 de evaluación
17 Yo: y para esos profesores que no cambian su forma de evaluación, ¿por qué crees que te evalúen entonces?
18 (A2FA): para, esos, si son para entregar totalmente alguna evidencia, a la subdirección
19 Yo: ¿cuál es la manera más común en que te evalúan al final de cada semestre?
20 (A2FA): emmm
21 Yo: o sea, ya pasó el primer parcial, ya para el final del semestre ¿cuál es la evaluación más común?
22 (A2FA): te aplican un examen básico de conocimientos y, en este caso lo más importante vendría siendo el
23 proyecto, ya que, con este es lo que más vale y en lo que más te entregan tiempo para, para darlo, así no
24 puedes tener alguna justificación de que hubo error
25 Yo: entonces, me dices que aplican el examen, pero también un proyecto; ¿en todas las materias haces un
26 proyecto?
27 (A2FA): un proyecto o algún trabajo escrito en el cual vengan los temas abordados de la materia
28 Yo: y tú crees que este tipo de evaluaciones al final del semestre ¿reflejan los aprendizajes que adquiriste
29 durante el curso?
30 (A2FA): eh, sí
31 Yo: ¿por qué?
32 (A2FA): si no reflejas todo, reflejas alguna gran idea parcial de todos los temas, ya que el trabajo que vas a
33 escoger tiene que ser de la materia y tienes que desglosar cada tema, en el tienes que aplicar todas las leyes
34 que te enseñaron
35 Yo: o sea, ¿si aplicas todo lo que aprendiste es esos tipos de evaluación?
36 (A2FA): en el examen sí y en el proyecto también
37 Yo: ¿te han evaluado mediante la realización de algún proyecto?, bueno, ya me dijiste que sí, pero cuéntame,
38 en qué materias, como son esas evaluaciones, como te explican, o desde qué momento te informan que te van
39 a evaluar por un proyecto
40 (A2FA): eh, cuando ya vas a salir y te van a evaluar por un proyecto, te dan seis meses, todo el semestre, te
41 avisan desde un principio que vas a tener que entregar algún proyecto para el final del año, para acreditar, y
42 pues ya te van explicando conforme a la semana y ya te dejan algo así de tres meses para empezar a hacer la
43 construcción, porque desde antes ya llevaste lo que es el marco teórico, y toda la teoría que puede llevar,
44 palabras de, que necesitas saber para, para entenderlo, a cualquier persona que no tiene conocimiento debes
45 de ponerle ese glosario, o ese diccionario, no sé cuál sería en este caso, y pues ya, conforme a eso vas
46 realizando tu proyecto a través de eso, te dan mucho tiempo para que pruebes a margen de error si funciona
47 correctamente ya que tiene que ser innovador, y no tiene que haber otro o dos en el mismo lugar.
48 Yo: y esto que me estas platicando ¿lo hacen en todas las materias? O ¿nada más en alguna?
49 (A2FA): eh, el proyecto como tal solo se dio en una materia, innovación y desarrollo tecnológico
50 Yo: y ¿cuál es la diferencia entre este proyecto y la evaluación en otras materias?

51 (A2FA): eh, como era un proyecto que valía 8 puntos, pues, tenía sus recompensas para algunas otras materias,
52 como las que no, en las que tenía algo que ver relacionado con este caso, por ejemplo, si tu proyecto era para
53 mejorar algún estado de salud, o algo así, te daban créditos en biología y en, no sé, varias materias te daban
54 dos puntos, o un punto más, si tu proyecto era de los mejores.
55 Yo: y para ti, ¿qué es un examen y qué es un proyecto?
56 (A2FA): un examen es un, una prueba de conocimientos, en la cual se mide por aciertos o niveles de
57 aprendizaje, pero eh, esto es totalmente escrito y, y pues en un examen demuestras lo que aprendiste en el
58 año, pero no, no precisamente, si estudias unas horas antes, puedes repasar y engañar al examen, en cambio
59 yo siento que el proyecto es mejor, porque así abarcas el conocimiento obtenido a lo largo del año y, y lo aplicas
60 en forma empírica, y, y ya
61 Yo: y entonces ¿no podrías engañar a la evaluación por proyectos?
62 (A2FA): si se puede, pero es más difícil (risas)
63 Yo: ¿si es más difícil?
64 (A2FA): sí porque tienes que entregar el objeto, no solo es hablar
65 Yo: y en este proyecto que hiciste como evaluación final, ¿cuál fue tu experiencia?
66 (A2FA): mmm, pues sí fue algo traumante porque, porque te estabas cortando las venas porque, pues, la gente
67 deja las cosas para el ultimo, si lo aplica, pero no, no se enfoca tanto en otras cosas porque son varias materias
68 y todos te están, ahí picando ya que vas a salir y pues te meten la presión, y pues no te daba tanto tiempo, así
69 que, pues sí, también podías entregar como que, avances a la semana o algo así, porque tampoco te metía
70 gran presión ya que sabía que era difícil entregar un proyecto
71 Yo: y, ¿el profesor te explicó que es un proyecto o nada más te dijo: necesito un proyecto para el final del
72 semestre y un prototipo?
73 (A2FA): el profesor desde un principio nos explicó todas esas palabras: proyecto, innovación, desarrollo. De
74 cada una nos dio la definición, y nos las explicó de una forma que la lográbamos entender bien, bien, ammm y,
75 ya cualquier duda o surgimiento a lo largo de la creación del prototipo pues ya nos, la atendía, siempre hubo
76 tiempo para cuestionar al profesor, que nos ayudara en cualquier cosa que se atoraba
77 Yo: me decías que, como ya era al final, sentías mucha presión, si hubieran hecho un proyecto, o los hubieran
78 evaluado por un proyecto desde primer semestre, cuarto semestre, tercer semestre, ¿crees que ahorita hubiera
79 sido más fácil hacerlo?
80 (A2FA): eh, sí hubiera sido más fácil si te hubieran metido la idea desde primer año, pero también hubiera
81 mejorado la calidad del proyecto, no hubiera sido cualquier cosa y este hubiera aumentado pues su nivel de
82 productividad, hubiera sido más útil para la sociedad, en vez de cualquier cosilla que se te ocurriera en ese
83 momento
84 Yo: y ¿a qué dificultades y facilidades se encontraron tú y tu equipo al hacer el proyecto?
85 (A2FA): ammm
86 Yo: ¿qué fue lo que dijeron: ¿eso si se me hizo muy difícil, o eso fue lo más fácil que hice?
87 (A2FA): la facilidad fue lo de, por ejemplo, el marco teórico, ahí pues todo aparecía en internet todos los
88 conceptos, eh, lo complicado fue, los conceptos eléctricos o electrónicos que no teníamos idea, otra dificultad
89 de esto fue conseguir las piezas, ya que se necesitaban piezas algo costosas y pues no, no teníamos... la idea
90 de para qué servían, y pues teníamos que ir al distrito a conseguir algunas piezas
91 Yo: ¿consideras que el maestro te apoyó en cuanto a tu tema o te sentiste limitado para elegir alguno?
92 (A2FA): mmm, me sentía limitado en el aspecto en que no tenía imaginación ni creatividad respecto a qué
93 inventar, pero el apoyo del profesor siempre estuvo presente, motivando a los alumnos a que eligieran algo
94 diferente.
95 Yo: en el caso de la materia de psicología ¿cuál fue tu experiencia en su evaluación?
96 (A2FA): mmm, este, pues, valía poco el examen así que por lo tanto estudiabas conforme lo fueras necesitando,
97 este examen pues si ya venía el conocimiento de todo el año, porque te hacen exámenes por parcial y pues,
98 esos viene nada más los temas que abordaste, cuatro o cinco temas, pero el ultimo del año, pue si ya, venía
99 todo lo del tema de psicología, y en ese sí tenías que repasar bastante, pero, pero pues, igual se pasaba porque
100 el profesor de psicología nos daba nuestra forma de evaluación que la escogíamos, y pues los alumnos no

101 les gusta el examen, por lo tanto, le ponen, 40% examen o 30% examen, que a lo demás, trabajos escritos, una
102 antología o algo así

103 Yo: ¿por qué crees que no les gusta el examen a la mayoría de tus compañeros?

104 (A2FA): porque en el demuestras los conocimientos que aprendiste, y la falta de memoria, o de interés del
105 alumno, no hace que se aprenda todos los conceptos y, si te ponen un examen y no estudiaste, o no sabes, o
106 no pusiste atención a lo largo del curso, pues vas a salir con bajo promedio, en cambio sí le das menor
107 calificación al examen y entregas un trabajo escrito, una antología de los temas acordados, pues, nada más es
108 aplicarte y entregar la información

109 Yo: en psicología hicieron un video ¿no? Por equipos, que el maestro considero como un proyecto, ¿Cuál fue
110 tu experiencia?

111 (A2FA): eh, pues el video sí estuvo algo tedioso porque, por ejemplo, todos vivimos en lugares diferentes, y a
112 la hora de juntarse, pues uno decía: el sábado yo no puedo. O el sábado a esta hora yo no, y era un relajo, así
113 que se termina grabando en unos casos hasta aquí en la escuela, con un celular o algo así, y ya nada más
114 medio lo editas, en nuestro caso si lo fuimos a grabar a una casa porque pues si nos dio algo de tiempo, pero
115 tampoco fue tan planeado, ammm, hubo otros videos que sí me gustaron mucho porque podías elegir cualquier
116 tema de psicología, y ya, aplicaban la psicología de una forma graciosa, que se le hiciera divertida al alumno

117 Yo: tomando en cuenta la evaluación mediante el examen que te aplican normalmente y la evaluación por
118 proyectos, ¿Cuál consideras que te permite desarrollar y poner en práctica tus conocimientos y habilidades? Y
119 ¿Por qué?

120 (A2FA): a ver otra vez (risas)

121 Yo: (risas) si compararas la evaluación por examen con la de proyectos, ¿cuál de las dos consideras más
122 desarrollar tus conocimientos y habilidades al mismo tiempo?

123 (A2FA): eh, yo creo que sería, sería en este caso el proyecto, ya que en el examen solo demuestras más
124 conocimiento que habilidades, y en proyecto tienes que tener en cuenta las dos, ya que van de la manita, porque
125 necesitas el conocimiento para armar tú, tu, tu trabajo escrito, y, y, necesitas habilidades para construir el
126 prototipo, pero al mismo tiempo para construir el prototipo necesitas el conocimiento de qué es cada cosa

127 Yo: si te dieran a elegir entre estas dos formas de evaluación, ¿cuál preferirías tú?

128 (A2FA): eh, examen

129 Yo: el examen, ¿Por qué?

130 (A2FA): este, se me facilita más un examen ya que es menos tiempo lo que debes de estar trabajando, ahí en
131 el examen por lo mucho te llevas dos horas, en el proyecto es de meses, y ahorras tiempo para otras cosas

132 Yo: ¿te hubiera gustado que en psicología hicieran un proyecto como el de innovación?

133 (A2FA): mmm, pues no creo que lleve mucha innovación en la psicología

134 Yo: no, me refiero a que te evaluaran mediante un proyecto que tuviera toda esa estructura en psicología

135 (A2FA): mmm no, no, de por sí no se le entiende a ese maestro, imagínate si te pone a hacer un proyecto y de
136 por sí es medio delicado el... en ese aspecto de evaluación, me iba a ir mal, mejor en el examen, y te aplicas y
137 estudias,

138 Yo: entonces ¿crees que la actitud del maestro tiene que ver o va reflejado en cómo te evalúan?

139 (A2FA): si,

140 Yo: ¿tú crees que psicología e innovación estén relacionadas o tengan algo que ver, que puedas relacionar los
141 conocimientos de psicologías con los de innovación?

142 (A2FA): mmm, posiblemente sí, yo no lo veo como tal porque no tengo esa noción, pero, seguramente sí, tiene
143 algo que ver porque, porque al momento de innovar descubres qué forma de pensar tiene el alumno, y eso, el
144 profesor de psicología o algo así puede mejorar sus formas de aprendizaje

145 Yo: si tú fueras profesor, ¿cuál de esas dos estrategias de evaluación le aplicarías a tus alumnos?

146 (A2FA): mmm, examen

147 Yo: ¿por qué?

148 (A2FA): pues porque yo siento que ahí si se refleja el conocimiento como tal, eh, o si se pueden las dos, pues
149 aplicaba las dos, un 50, 50 y que dejen de trabajar, porque pues el trabajo escrito pues no, no es importante
150 como tal, eso solo desgasta, ya mejor entregar al final algo que de verdad haya reflejado lo que aprendiste

151 Yo: entonces, ¿tú crees que la evaluación por proyectos reflejó o no reflejó lo que aprendiste en la materia de
152 innovación?
153 (A2FA): si lo refleja, pero, es que como tal el proyecto no se puede hacer individual, se tiene que hacer en
154 algún equipo de trabajo, de tres o cuatro personas, y siempre, en los equipos hay dos que trabajan, y dos que
155 de plano no hacen nada, por ese lado también preferiría hacer un examen, ya que ahí, eso es individual, no lo
156 puedes dar por equipo y en el proyecto sí, hay dos que se matan y dos que no hacen nada, nada más van a
157 poner su cara, o ponen el dinero
158 Yo: ¿crees que fomenta el trabajo en equipo?
159 (A2FA): si lo fomenta, pero hasta cierta parte, cuando el alumno ya es muy huevón, aunque lo obligues no se
160 puede, pero pues eso es algo que ya trae cada quien, se supone que desde el kínder debemos saber trabajar
161 en equipo se supone.

ANEXO 8.

ENTREVISTA ALUMNO 3

1 Yo: para ti, ¿qué es la evaluación?
2 (A3AG): pues una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron en el sem... bueno, en
3 el parcial para ver cuánto aprendiste
4 Yo: y, de acuerdo a tu experiencia, en estos tres años de la prepa ¿por qué crees que los maestros te evalúen?
5 (A3AG): pues, precisamente para eso, para saber qué es lo que tanto aprendes y para tomar técnicas de que,
6 como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar
7 Yo: y tu ¿cómo los viste? ¿si usaban los resultados de tu evaluación para cambiar sus estrategias?
8 (A3AG): pues, algunos, algunos les vale y no te ayudan en nada, pero pues otros si, si cambian sus estrategias
9 de evaluación para ayudarte
10 Yo: y, para eso que dices que les vale ¿por qué crees que evalúen?
11 (A3AG): porque lo tienen que hacer, porque en la dirección se los piden (risas)
12 Yo: ¿es como un requisito?
13 (A3AG): si, si no, no lo harían
14 Yo: ¿Cuál es la forma más común en que te evalúan?
15 (A3AG): pues por exámenes, por trabajos, exámenes, y ya, tareas
16 Yo: ¿todos los maestros? ¿Desde el primer semestre?
17 (A3AG): mmju, desde el primer semestre así, tareas, trabajos, exposiciones algunos y examen
18 Yo: y, por ejemplo, el valor que le dan al examen ¿es el mismo en todas las materias?
19 (A3AG): no, unos le dan el 40% otros le dan el 50%, otros hasta el 60%, dependiendo de cada maestro pues
20 es como toma su evaluación
21 Yo: y ¿consideras que esta evaluación que te hacen, refleja los aprendizajes que adquiriste durante el curso,
22 durante el semestre, durante el año?
23 (A3AG): pues se supone que eso debería ser porque pues te evalúan con todo lo que ellos te enseñaron, pero
24 pues hay cosas que aprendes y cosas que no, como pues lo que te gusta pues lo aprendes ¿no?, entonces sí
25 puedes contestar la parte que te gusta, pero pues la que no, pues no, no lo recuerdas
26 Yo: y en tu caso ¿cómo sabes cuando en verdad aprendiste o cuando solo lo recuerdas para el examen?
27 (A3AG): no, pues yo soy muy mala para contestar exámenes, porque si no me sé algo, no lo recuerdo, aunque
28 lo estudie no lo recuerdo, ya en el examen no recuerdo nada, pero si lo sé pues si puedo contestar, porque lo
29 sé, cuando no pues ya, aunque lo estudie no lo recuerdo.
30 Yo: ¿te ha evaluado mediante un proyecto? ¿en alguna materia hicieron un proyecto o todo es completamente
31 por examen?
32 (A3AG): no, sí en innovación nos evaluaron por un proyecto, un proyecto de... pues de innovación
33 Yo: y ¿cómo fue tu experiencia con esa evaluación por proyectos?
34 (A3AG): hay, pues salí mal, porque nuestro proyecto no funcionó, pero, pues, fue porque no le dedicamos el
35 tiempo necesario, entonces, pues yo creo que hubiera sido mejor si le hubiéramos dedicado tiempo
36 Yo: y el maestro ¿si te ayudó o solamente dijo: voy a evaluarlos por un proyecto y me entregan algo al final y
37 ya.? ¿O si te fue guiando en cómo se construía?
38 (A3AG): no, si nos fue explicando cada paso de, del, los ensayos, bueno de lo que teníamos que ir entregando
39 nos calificaba y si estábamos mal nos corregía, nos ayudaba, tú también lo hacías, tú también nos ayudabas
40 (risas)
41 Yo: yo no sabía qué les iba a ayudar hasta ese momento (risas). Y ¿Qué te gustó, o sea, si te gustó hacer un
42 proyecto?
43 (A3AG): pues si me gusta más porque es como, pues llevas... me gusta más la práctica que estar como, pues
44 aprendiendo todo en el momento para contestar el examen o cosas así, me gusta más en la práctica y, es mejor
45 Yo: ¿a qué dificultades te enfrentaste junto con tu equipo y qué se les facilitó?
46 (A3AG): pues dificultades fue que no le tomamos el tiempo necesario, como que, un día unos podían y otros
47 días no, entonces, cambiamos como tres veces de proyecto, mmm, pues no fue así como que desde un principio
48 teníamos algo claro, fue, prácticamente lo que salió al último, fue lo que, lo que hicimos, y pues lo que se facilitó,
49 pues yo creo que fue en este caso pues la teoría porque pues cada quién lo hacía por su parte y ya nada más
50 lo juntábamos.
51 Yo: ¿te hubiera gustado hacer un proyecto en psicología como en innovación?

52 (A3AG): pues no sé, es que depende de, pues cómo qué tipo de proyecto ¿no?, porque por ejemplo, un prototipo
53 en psicología pues que puedes hacer, una vez vinieron una chicas de la UPEM a hacernos una encuesta
54 también de psicología, pero ellas traían, bueno hicieron de prototipo un, un sillón de masaje, entonces, te
55 sentaban, bueno, primero te tomaban tu pulso y todo, entonces después te sentaban, decían que te relajaras,
56 escuchabas música, y ya después de que acabara pues el tiempo del, del masaje, ya te levantaba, te volvían a
57 levantar tu pulso, y te preguntaban cómo te sentiste, que si te gustó y cosas así. Y pues yo digo que algo así
58 estaría padre ¿no?, pero pues también depende de que, de que proyecto sea.
59 Yo: ok, entonces, ¿para ti que es un examen y qué es un proyecto?
60 (A3AG): pues yo creo que un examen es como, la teoría ¿no?, como, por ejemplo, el que te decía de innovación,
61 pues en ese caso pudieron habernos hecho un examen de todo lo que investigamos, de todas las fuentes y
62 eso, pues yo eso lo tomaría como un examen, como una serie de preguntas para contestar lo que sabes, o lo
63 que recuerdas, y, pues un proyecto es, pues un trabajo que se lleva a cabo pues, pues, tú mismo este lo creas
64 y lo... a tu criterio, bueno, obviamente hay reglas, pero pues tú, es más fácil hacer un, un, hay ¿cómo se llama?
65 Yo: ¿un proyecto?
66 (A3AG): un proyecto que un, que un examen
67 Yo: tomando en cuenta, por ejemplo, el examen que hiciste en psicología y el proyecto que hiciste en
68 innovación, ¿cuál de esos dos crees que te ayude a desarrollar tus conocimientos y habilidades al mismo
69 tiempo?
70 (A3AG): pues yo creo que el proyecto, porque pues, habilidades, pues en, en el examen pues ¿qué habilidades?
71 Copiar o algo así, ¿no? (risas) y pues ya en el proyecto pues, habilidades pues aprendes ¿no? Tal vez nunca
72 habías hecho algo así o no conocías algunos instrumentos que utilizaste para poder crear tu proyecto, y ya
73 pues, los vas conociendo y vas, pues más o menos vas pensando, eh, siento que experimentas de las dos
74 cosas porque teniendo el prototipo piensas, no pues sirve para esto, y esto y el otro, y esto y así, entonces yo
75 creo que ya experimentas de las dos ¿no?
76 Yo: ¿tú crees que la materia de psicología tenga relación con innovación?
77 (A3AG): pues, en parte porque, pues es lo que te decía ¿no? De mi carrera, pues es como, tú buscas que...
78 como piensan las personas o que es lo que sienten, que es lo que necesitan, para poder tú innovar algo o, pues
79 por ejemplo así un teléfono, pues de los de antes, mmm, pues los, empezaron a, como evolucionar porque pues
80 pensaban en las necesidades de las personas, y pues eso es lo que yo siento que se lleva
81 Yo: ¿y los maestros hicieron esa relación? Por ejemplo, en psicología te dijo en algún momento: esto podría
82 servirles para su proyecto de innovación, o en innovación que te dijere: pueden utilizar conocimientos de
83 psicología para su proyecto. Ellos, los maestros ¿en algún momento hicieron esa relación?
84 (A3AG): no, no, no ninguno, no ninguno de los dos nos dijo algo así
85 Yo: de los otros profesores de otras materias, ¿hay maestros que si hagan relación con otras materias o cada
86 uno se centra en su materia?
87 (A3AG): pues si hubo uno, en un parcial donde nos daban economía y nos daban física, entonces nos hicieron
88 crear una casita entre los dos y ya en, en economía, buscaban como lo nuevo, lo, bueno teníamos que hacer
89 una casa como ecológica o algo así, y en física lo ocuparon para... teníamos que hacer un cableado, que con
90 un solo boto prendieran todas las luces, entonces, siento que ahí si se relacionaron ¿no?
91 Yo: en psicología ustedes hicieron también un video, tenían que hacer un video que el maestro tomó como un
92 proyecto, ¿tú como consideras esa experiencia?
93 (A3AG): pues yo lo tomo como otra actividad porque pues él así lo tomó, fue así como: pues aparte del examen
94 hacen el proyecto y, bueno el video, y fue así como... pues nada más nos dio un tema y pues ya, tienes que
95 desarrollarlo, y tienes que hacer esto, esto y el otro y pues, ya, más profesores lo habían tomado como una
96 actividad cualquiera, entonces, pues yo creo que, lo tomamos igual
97 Yo: en cuanto a la actitud de los maestros, ¿crees que tenga que ver en cómo te evaluaron?
98 (A3AG): mmm, pues sí, pues yo digo sí, porque por ejemplo el profesor de innovación, como que, te motiva y
99 habla contigo, y hace gestos que hace que estés pues atento a lo que te dice, y pues, queriendo hacer lo que
100 él te dice, en cambio el de psicología pues es así como, solo habla, y habla, y habla, y habla, y pues no, no sé,
101 es diferente...
102 (llegaron a pedirnos que recorriéramos la mesa en la que nos encontrábamos)

103 Yo: ¿en qué nos quedamos?
104 (A3AG): en que el maestro era aburrido
105 Yo: en que tu maestro era aburrido, ¿Cuál era aburrido?
106 (A3AG): el de psicología, bueno no aburrido, pero es que es muy diferente como que... pues, solo habla y
107 habla, y entonces es como, no sé muy extraño y, siempre peleaba con él porque osh, y el de innovación no, el
108 de innovación te hace reír y te hace bromas y cosas así y pues es divertido
109 Yo: ¿tú crees que aprendiste en innovación? O sea, ¿Qué en verdad adquiriste conocimientos y habilidades?
110 (A3AG): pues sí, mmm, pues yo creo que, pues el trabajo en equipo, lo poco de teoría que nos dio, pues también
111 lo aprendí, pues la experimentación que fue lo de, el proyecto pues también lo aprendí
112 Yo: y ¿crees que el proyecto te haya ayudado a aplicar tus conocimientos?
113 (A3AG): pues sí, aprendí algunas cosas, no todo, no todo se me quedó grabado, pero, pues yo creo que solo
114 como lo de mi interés, lo que se me hacía, así como interesante, pues sí lo aprendí, lo demás pues yo creo que
115 ahorita si me preguntas pues ya no me acuerdo, pero, pero en el momento pues sí
116 Yo: ¿y de psicología?
117 (A3AG): no de psicología no aprendí nada, siempre era como, solo leer y hacer resumen, leer y hacer resumen,
118 y, terminando el resumen a la otra clase él explicaba, y ya, no fue como muy diferente
119 Yo: si te dieran a elegir entre estas dos formas de evaluación, por examen y por proyectos, ¿cuál elegirías?
120 (A3AG): ay, la de proyecto porque es más interesante y más divertida que un examen
121 Yo: en cuanto a conocimientos, ¿cuál crees que los refleja más?
122 (A3AG): pues yo creo que el conocimiento lo tomo en las clases, no en el examen ni en... bueno en el proyecto
123 sí, conoces nuevas cosas y así, pero, pues no en el examen no
124 Yo: si tu fueras maestra, ¿cuál de estas dos estrategias le aplicarías a tus alumnos?
125 (A3AG): ay, pues yo creo que el proyecto porque, si yo siento feo hacer un examen no les puedo hacer un
126 examen porque también van a sentir feo
127 Yo: ¿por qué sientes feo hacer un examen?
128 (A3AG): porque no me gusta hacer exámenes, porque me bloqueo y no recuerdo nada de lo que estudié,
129 aunque haya estudiado no me acuerdo.

ANEXO 9.

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA DE ANEXO 1 (P1LE)

Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
7-11	la evaluación para mí es un parámetro de comparación, donde te... un parámetro de, de eh, dentro de... donde te va a indicar, de comparación dije, te va a indicar, eh, inicialmente tú te trazas un propósito en la materia, trazas las competencias, entonces la evaluación te va a indicar que tanto llevas de esas competencias, pero no nada más eso, sino que tanto has, eh, has logrado, a través de tus estrategias, que, el alumno, a través del aprendizaje, haya ese comparativo	parámetro de comparación trazas las competencias que tanto llevas de esas competencias	noción de evaluación teoría implícita sobre evaluación noción de competencia	No logró establecer los elementos que la evaluación le permite comparar. las estrategias son el proceso, la evaluación es lo que acredita el proceso
13-18	como ingeniero agrónomo zootecnista, pues, a través de, de, de los años, a través de la experiencia, a través de la comunicación con los alumnos, sería, es, es mentira, yo creo, desde mi particular punto de vista, es mentira que alguien, un nuevo profesor te diga: ah yo evaluo muy bien, eso para mí, con todo respeto para, para ellos, respetando siempre, yo digo que no, que es mentira, siempre aprendes a evaluar, aprendes a enseñar, aprendes a tener la mejor estrategia a través de los años	A través de la experiencia Comunicación con los alumnos Siempre aprendes a evaluar Aprendes a tener la mejor estrategia	Experiencia docente empírica (implícito)	Expresa de manera implícita que ser docente se aprende sobre la marcha y es un desarrollo paulatino
18-21	los primeros tres años, fuiste el peor maestro de tu escuela, a fuerza, ¿no?, ahora, a través de los tres años, si tú tomaste amor a lo que te dedicas, en mi caso que yo soy ingeniero, y de repente... entonces vamos a ir mejorando, pero si no tienes amor a lo que te dedicas, nunca vas a entender y a comprender y a aplicar realmente lo que es	Fuiste el peor maestro de tu escuela Si tu tomaste amor a lo que te dedicas, vamos a ir mejorando Si no tienes amor a lo que te dedicas	Interés, compromiso y vocación Experiencia docente	Manifiesta de manera implícita que no importa la preparación académica del docente si no su experiencia y vocación

		nunca vas a entender y a comprender y a comprende		
23-24	eso es un buen indicador, los mismos chavos te van a decir si te están entendiendo, si te están comprendiendo, si te están desarrollando lo que tú quieres en tú propósito	Buen indicador Si te están desarrollando lo que tú quieres en tú propósito	Noción de evaluación Finalidad de la evaluación	En primer lugar marco el propósito establecido por el
30-31	la evaluación también va a depender del contexto, es muy importante, o sea yo trabajo en dos escuelas	La evaluación también va a depender del contexto	Condiciones de la evaluación	Dice que el sentido de la evaluación depende del contexto social-escolar
34-39	alcanzar la competencia, una competencia es general, ahora, el, el sentido, va también de acuerdo al propósito de chavo, el chavo de la Anexa a la Normal, por lo menos un buen porcentaje, hablemos de un 60%, y hasta eso ya estamos exagerando, pero vamos a dejarlo en 60; quiere ingresar al nivel superior, a través de su examen de admisión, entonces tu enseñanza debe de ir enfocado, tu evaluación debe de ir enfocado a eso, a que logre el su objetivo, de terminar la prepa	Alcanzar la competencia Al propósito del chavo Tu enseñanza debe de ir enfocado Tu evaluación debe ir enfocado Terminar la prepa	Sentido de la evaluación Función de la evaluación	Aquí ve a la evaluación como un medio para cumplir los objetivos, suyos y de los alumnos
62-66	en innovación el examen no es importante, o sea el conocimiento en cuanto a que es tecnología, en cuanto a qué es ciencia, en cuanto a que es un proyecto, no es muy importante, o sea, no es muy importante expresarlo	El examen no es importante El conocimiento...	Estrategias de evaluación Niveles de	Se hace separa implícitamente entre conocer y entender

	como tal en un examen, sino lo que tiene que ser, es expresarlo a través de un proyecto y que al final, a través de ese proyecto pueda decir: ah, entendí que es tecnología, entendí que es un proyecto, entendí que es ciencia, entendí como la ciencia puede influir en el trabajo, qué es técnica	no es muy importante expresarlo en un examen Expresarlo a través de un proyecto	aprendizaje	(diferencia el nivel de aprendizaje)
67-70	podemos hacer un, un comparativo, en física que es lo... ¿que interesa? Interesa el concepto aplicado en un problema, me puedes decir como pedagoga, me puedes decir, pero es lo mismo, a ver, sí es lo mismo, si es la estrategia, o sea finalmente un proyecto es la resolución de un problema, pero, con mayor formalidad ¿no?	Interesa un concepto aplicado en un problema Un proyecto es la resolución de un problema	condiciones de la evaluación Noción de proyecto	Explica que la evaluación también depende de la intención que se tenga en cada materia
72-75	las investigaciones deben de ser incluso desde secundaria, Sandra, desde secundaria, para darle un sentido a la resolución de un problema matemático, entonces, darle un sentido a la resolución de un problema real, y darle un sentido porqué hay que resolver un problema...	Las investigaciones deben ser incluso desde secundaria Darle un sentido a la resolución de un problema real	Continuidad formativa Impacto en alumnos	Expresa que la formación debe tener continuidad entre los niveles educativos y que los alumnos encuentren la importancia de estudiar
79-83	yo trato de fomentar en física, que ellos, e, e, e, encuentren un experimento, ¿sí?, yo creo que tú lo pasaste, había que encontrar un experimento, y muchos le encontraron sentido, muchos nada más fueron a internet, bajaron un YouTube, un video, ah, pero eso tiene un sentido, el reproducir, el ver, el observar cómo fue hecho, o sea la observación es muy importante, entonces todas las estrategias tienen que ir enfocado a la observación del alumno, pero que comprenda dónde se aplica	Todas las estrategias tienen que ir enfocado a la observación del alumno, pero que comprenda dónde se aplica	Estrategias de enseñanza Aprendizaje significativo	
85-91	dentro de los proyectos a través del marco teórico, enseñarles como se hace un mapa conceptual, como se	enseñarles como se hace un mapa	Estrategias de enseñanza	Hace una relación entre las

	<p>hace un mapa mental, que son diferentes estrategias en una, una sesión bibliográfica es una estrategia, un ensayo es una estrategia, pero todos estás involucrados en un solo fin que es un proyecto, ¿te das cuenta que el proyecto involucra todo eso? O sea, tú a través de un proyecto puedes decirle, mira, el que rescates una revisión bibliográfica, puede ser... es una sesión bibliográfica, el que rescates información es una sesión bibliográfica, el que parafrasees una información bibliográfica es un ensayo, el que organices a través de capítulos de manera jerárquica es un mapa conceptual, ¿no?, no como tal, pero eso...</p>	<p>conceptual, como se hace un mapa mental</p> <p>que son diferentes estrategias en una</p> <p>pero todos estás involucrados en un solo fin que es un proyecto</p>	<p>Estrategias de evaluación</p> <p>Correlación implícita enseñanza-evaluación</p>	<p>estrategias de enseñanza y de evaluación, conjunta el proceso de aprendizaje con el de evaluación implícitamente</p>
97-102	<p>eh, de acuer... no, no, eh sí, sí he aplicado examen, de hecho, también en innovación aplico examen nada más en el primer parcial, para nada más fortalecer el contenido de los conceptos básicos, nada más, eh, que vale un porcentaje muy mínimo, del 20%, en el primer parcial, el segundo parcial es el trabajo total, eh, el, cómo defino la estrategia de evaluación, defino a través de los contenidos programáticos, de los propósitos del contenido programático, del contexto del chavo, y finalmente el propósito, el objetivo del muchacho, de esa manera</p>	<p>Fortalecer el contenido de los conceptos básicos</p> <p>Contenidos pragmáticos</p> <p>Propósitos del contenido programático</p> <p>Objetivo del muchacho</p>	<p>Función de la estrategia de evaluación (examen)</p> <p>Noción implícita del sistema educativo</p>	<p>Explica los elementos que toma en cuenta para establecer la estrategia de evaluación, pero no logro comprender su idea de contenido pragmático, podría ser como sinónimo de establecido o práctico</p> <p>Entiéndase por sistema educativo, el sistema, los programas, planes y contenidos</p>
104-109	<p>si leemos el programa de innovación es puro rollo de... es puro rollo, no, no me, no me dice, me dice la última.... Pero imagínate que tan bárbaro está, la última unidad, o la segunda unidad se llama: elaboración de proyectos, la segunda unidad, ya estás como en abril, ¡¿cómo?! Por lógica, ¿cómo el chavo te va a hacer un</p>	<p>El programa de innovación es puro rollo</p> <p>Pero seguramente el Estado dice:</p>	<p>Noción explícita del sistema educativo</p> <p>Limitaciones de la EPP</p>	<p>Claramente muestra su inconformidad con lo planteado en el programa, y más aún con el Estado</p>

	proyecto, de investigación, así sea una revisión, una simple revisión bibliográfica, pero seguramente el Estado dice: pues por lo menos que se enseñe a leer, ¡No!	pues por lo menos que se enseñe a leer		
110-114	de hecho, tenemos una reunión con los maestros de tercero y yo les dije: el chavo, los chavos no han alcanzado las competencias, seamos realistas; se ofendieron. No puedes estar clasificando o caracterizando nuestro trabajo como si no... no, y no estoy diciendo que su trabajo no sirva, o no lo hayan hecho, o no lo hayamos, porque yo soy también maestro de segundo, sino que, no lo fortalecemos, y eso es muy importante, fortalecer	El chavo, los chavos no han alcanzado las competencias No lo fortalecemos	Responsabilidad docente	Expresa el problema y señala algunas posibles causas
117-120	entonces el programa a mí no me funciona como tal, de hecho para mí en física tampoco, sus programas no me funcionan como tal, tengo que implementar... de tal manera que, pues no sé si la ves pasada te lo había mostrado, pero hago mi propia material de trabajo, yo tengo que hacer de acuerdo a las necesidades	Sus programas no me funcionan como tal Hago mi propio material de trabajo	Noción explícita del sistema educativo Estrategias de enseñanza	
127-131	innovación último semestre, imagínate, el chavo está preocupado ¿en?, en hacer su examen de admisión, es prioridad, es más, si en lugar de innovación les diéramos una materia que se llamara, lógicamente no va a existir, pero na materia que se llamara: preparación para el ingreso a la universidad, eso sería mucho, y ya con eso te puedo decir cuál es el principal obstáculo	innovación último semestre, imagínate, el chavo está preocupado ¿en?, en hacer su examen de admisión, es prioridad	Limitaciones de la evaluación por proyectos	
131-135	dos: el chavo no está acostumbrado a indagar, su máxima indagación del muchacho es: en google, si tú le dices, es un ejemplo, déjale concepto de presión, busca presión, ya, transcribe, por lo menos yo les he dicho, yo no quiero nada, nada este, impreso, quiero que lo escriban, así el chavo que llega a copiar una hora antes, por lo menos medio se enteró de que se trataba	El chavo no está acostumbrado a indagar yo no quiero nada, nada este, impreso, quiero que lo escriban	Limitaciones de la evaluación por proyectos Estrategias de enseñanza	

<p>136-141</p>	<p>y si me escuchara el gobierno me diría: ¡ah muy bien profesor! Y si me escucharan los compañeros dirían: no manches pinche Levy que estás diciendo, y es culpa yo creo también de nosotros, como docentes, porque ahí sí nadie nos dice que hagamos y que no hagamos con las estrategias, tú eres libre, el problema es que muchos, por eso te digo, me van a dar de patadas, muchos somos, cómodos, estamos en un confort, ese es lamentablemente un obstáculo, mientras los demás maestros no piensen igual que tú pues el chavo...</p>	<p>es culpa yo creo también de nosotros, como docentes</p> <p>porque ahí sí nadie nos dice que hagamos y que no hagamos con las estrategias</p> <p>estamos en un confort</p>	<p>Responsabilidad docente</p> <p>Interés, compromiso y vocación</p>	
<p>142-146</p>	<p>tres, el escaso trabajo colaborativo, y colegiado de los docentes, no nos podemos poner de acuerdo, cada quien... y no nos podemos poner de acuerdo porque buscamos nuestro confort, o sea, nadie está dispuesto, y aquí entre nos, te voy a decir, hubo un maestro que dijo: mi trabajo, aquí se queda, yo no me llevo nada a mi casa. Yo creo que de eso no se trata la educación</p>	<p>el escaso trabajo colaborativo, y colegiado de los docentes</p> <p>nadie está dispuesto</p>	<p>Comunicación docente</p> <p>Responsabilidad docente</p>	<p>Hasta el momento no ha considerado a las autoridades administrativas</p>
<p>148-155</p>	<p>trato de llevarlo a cabo en mi labor, de exigirme un poquito más, de, de buscar un poquito más de respuestas, de buscar un poquito más el interés del chavo, y va a sonar, de alguien que lo escuche va a sonar... no, pinche maestro soberbio, ¿no? O sea, pinche maestro este... no, no, no, es enserio, es enserio, trato de hacer eso, a veces me canso, porque es cansado, o sea no siempre no, ultim... más ya, 43 años, muchos dirían estás joven, 43 años y 21 años en esto, entonces ya, ya lo hemos platicado esto también, o sea ya, ya llega un momento en el que tú solo, tu solo, tu solo, y tus compañeros nada, y los alumnos cada vez menos interesados en esto pues, es cansado, pero de eso se trata esto, para eso nos pagan, muy poco, pero nos pagan</p>	<p>buscar un poquito más el interés del chavo</p> <p>ya llega un momento en el que tú solo, tu solo, tu solo, y tus compañeros nada, y los alumnos cada vez menos interesados en esto pues, es cansado</p>	<p>Experiencia docente</p> <p>Noción implícita del sistema educativo</p>	

		para eso nos pagan, muy poco, pero nos pagan		
157-161	pues la primer facilidad es que tienes 150 minutos con ellos, eso es lo principal, estar enfrente de ellos, y tener muy claro tu objetivo, con eso, 150 minutos, mira... otra facilidad, que como te decía, el 60% de los chavos quiere ingresar al nivel superior y quiere aprender, entonces este, eso es una ventaja; que su situación económica en esta escuela no es... prácticamente la mayoría de ellos no es este... precario,	<p>estar enfrente de ellos, y tener muy claro tu objetivo</p> <p>el 60% de los chavos quiere ingresar al nivel superior y quiere aprender</p> <p>que su situación económica en esta escuela no es... precario</p>	Facilidades de la evaluación por proyectos	
163-165	finalmente a través de mi experiencia te cumplen, la mayoría de ellos cumple con un trabajo, quisiéramos totalmente innovador, no es totalmente innovador pero, por lo menos para ellos es gratificante que ellos lo hagan, o que lo hayan hecho solos, que hayan pedido asesorías pero hayan metido la mano	para ellos es gratificante que ellos lo hagan, o que lo hayan hecho solos, que hayan pedido asesorías pero hayan metido la mano	Impacto en alumnos	
167-168	¡hijole! Este, ¿esto no va a salir a la luz? ¿no verdad? (risas) noo, no, tú lo sabes que no, tú sabes que no existe un presupuesto, para, generar proyectos en el área de investigación, no, no existe	no existe un presupuesto	Limitaciones de la evaluación por proyectos	Falta de apoyo económico para realizar los proyectos,
171-173	yo soy un maestro, que, que se debe de... que, que piensa que la investigación no se debe de empezar, no debe ser exclusivo de nivel superior, debe ser desde secundaria si se puede, pero esto implica que, como dices tú, capital, porque todo el capital lo invierten los	<p>todo el capital lo invierten los chavos</p> <p>la investigación no se debe de empezar, no debe</p>	Continuidad formativa	

	chavos, o sea	ser exclusivo de nivel superior, debe ser desde secundaria sí se puede		
179-185	mmm, un examen es un instrumento de evaluación, un instrumento únicamente que te da, la iniciativa de... eh, de... te la da la indicación nada más de contenidos, de conocimientos teóricos, y un proyecto te da la, la este... que también puede ser un instrumento para medir conocimientos teóricos, y un instrumento que te mide habilidades, en el caso de innovación, en el caso de física, quizás el examen te de las habilidades del proceso matemático, pero el propósito de física es eso, el propósito de innovación es crear habilidades en relación al hacer del estudiante, que haga, que ha aprendido, como lo transforma en un producto, ese es el proyecto y el examen es simplemente una medición de conocimientos.	<p>un examen es un instrumento de evaluación</p> <p>el examen es simplemente una medición de conocimientos.</p> <p>te la da la indicación nada más de contenidos, de conocimientos teóricos</p> <p>un proyecto te da la, la este... que también puede ser un instrumento para medir conocimientos teóricos, y un instrumento que te mide habilidades,</p> <p>al hacer del estudiante, que haga, que ha aprendido, como lo transforma en un</p>	<p>Noción de examen</p> <p>Función de la estrategia de evaluación (examen)</p> <p>Noción de proyecto</p> <p>Función de la estrategia de evaluación (proyectos)</p>	

		producto, ese es el proyecto		
187-193	<p>sí, pero tiene sus requisitos, el trabajo colaborativo, bueno, ya pensemos ya con todo lo que hemos marcado a nivel de conclusión, pensemos que... vamos a ponernos un panorama este... en el país de las maravillas, ¿estamos?</p> <p>El panorama es que hay un presupuesto para generar ciencia, para generar proyectos, que trabajamos colaborativamente los docentes, y que el propósito de los chavos y el objetivo es precisamente venir a aprender, ¿no?, entonces, hacer proyectos sería fantástico, tendrías alumnos creativos, constructivos, críticos, este sistema gubernamental, ¡caería! ¿sí o no? (risas) así de fácil</p>	<p>vamos a ponernos un panorama este... en el país de las maravillas</p> <p>entonces, hacer proyectos sería fantástico, tendrías alumnos creativos, constructivos, críticos, este sistema gubernamental, ¡caería!</p>	Noción implícita del sistema educativo	Manifiesta manera se sarcasmo todo aquello que falta en la realidad educativa, y con ello su visión
200-208	<p>incluso para ellos el mismo sistema, en el cual me encuentro, no permite que sea una evaluación a través de exámenes, sino a través de construcción de conocimientos, y se me hace fantástico, se me hace fantástico porque, me califican mis competencias, me califican la construcción de un mapa conceptual que este adecuado, que haya una conclusión, me califican un ensayo, entonces ahí me doy cuenta si yo se ensayar, si estoy bien, me califican eso, entonces, yo creo que, que eso sería lo más adecuado, la construcción de conocimientos, no la aplicación de un examen</p>	<p>Construcción de conocimiento</p> <p>Me califican mis competencias</p> <p>eso sería lo más adecuado, la construcción de conocimientos, no la aplicación de un examen</p>	<p>Función de la evaluación</p> <p>Teoría implícita de evaluación</p>	<p>Comparte su experiencia como alumno y expresa de manera implícita la finalidad ideal de la evaluación</p>
227-236	<p>pero si seguimos trabajando como trabajamos en la actualidad, no, lo ideal es el examen, y acuérdate que el examen de admisión, es examen de conocimientos, entonces no lo podemos desechar, el examen no lo podemos desechar, por lo menos para materia base, para mí las materias base, son física, química, biología y matemáticas, tienen que hacer exámenes, y las otras materias, es que así debería de ser diseñado el sistema educativo, o sea, física, química, biología y</p>	<p>lo ideal es el examen</p> <p>el examen de admisión, es examen de conocimientos,</p> <p>el examen no lo</p>	<p>Condiciones de la evaluación</p> <p>Noción implícita del sistema educativo</p> <p>Función de la</p>	<p>Al final reivindica el examen, establece que no se puede desechar y que debe complementarse con la elaboración de proyectos, separa las</p>

	<p>matemáticas, cálculo, estadística, examen, al 100% sino al 100 al 80% y las complementarias que tomaran esos conocimientos para hacer proyectos; se encargarían de hacer la transversalidad de los proyectos, innovación, este, derecho, ética, este, inglés, deberían complementar, pero como te digo, sería en el país de la maravillas, y tendríamos alumnos, ¡nombre! Constructivos, creativos, críticos y bueno, el primer punto es que, echaríamos abajo este gobierno (risas) así está</p>	<p>podemos desechar, por lo menos para materia base</p> <p>las complementarias que tomaran esos conocimientos para hacer proyectos; se encargarían de hacer la transversalidad de los proyectos</p> <p>sería en el país de las maravillas, y tendríamos alumnos, ¡nombre! Constructivos, creativos, críticos y bueno, el primer punto es que, echaríamos abajo este gobierno</p>	<p>estrategia de evaluación (proyectos)</p> <p>Función de la estrategia de evaluación (examen)</p>	<p>materias y dice que las "exactas" deben hacer examen y las "sociales" proyectos</p> <p>También remarca su descontento con la situación política educativa.</p>
--	--	--	--	---

ENTREVISTA DE ANEXO 2 (P2JJ)

Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
2-4	proceso que nos va a ir dando pautas para corroborar los aprendizajes que los chicos tienen, a través de ese proceso de enseñanza aprendizaje, si no hay un proceso de evaluación, no habría un, un este... un reconocimiento de lo que haces o dejas de hacer	pautas para corroborar los aprendizajes reconocimiento de lo que haces o dejas de hacer	Noción de evaluación Teoría implícita sobre evaluación	Ve la evaluación como parte externa del proceso de enseñanza aprendizaje y con el fin de reconocer lo que se hace
7-9	pues vuelvo a repetir, la evaluación es parte de... a quién se las haces, pues obviamente a los alumnos conjuntamente contigo entonces entramos en un proceso de coevaluación para ver efectivamente hasta donde se han logrado esos aprendizajes esperados	entramos en un proceso de coevaluación ver efectivamente hasta donde se han logrado esos aprendizajes esperados	Teoría implícita sobre evaluación Finalidad de la evaluación	Maneja el término coevaluación y aprendizajes esperados del enfoque por competencias establecido en la RIEMS
11-12	el que viene en el programa es muy parco muy escueto, yo creo que es a través de la experiencia y a través de esa observación de considerar más elementos para el proceso de evaluación	el que viene en el programa es muy parco muy escueto es a través de la experiencia y a través de esa observación	Noción implícita del sistema educativo Experiencia docente (empírica)	Se refiere al concepto de evaluación establecido en el plan de estudios cuando dice que es deficiente y expresa que ha ido formando su concepto a través de la experiencia
14-15	no, no, no digo, hasta el de la esquina cuando vende tacos hace su evaluación, si seguir o no seguir con este... no, yo creo que la evaluación es parte medular de este proceso enseñanza-aprendizaje	la evaluación es parte medular de este proceso enseñanza-aprendizaje	Noción de evaluación	En este punto se refiere a la evaluación como parte del proceso, contrario a la primer expresión
17-20	bueno existen varias el... es que al final no podrías,	evaluación no es de	Noción de	Aquí remarca que

	<p>porque la evaluación no es de términos de proceso, es de inicio a final, entonces haces una evaluación continua y te basas en herramientas, como es el cuestionario, listas de cotejo, este... objetivos cumplidos, avances obtenidos, entonces, esos sin, si tú quisieras hacer... final, te perderías muchísimos elementos de ese contexto en el que te estás este, desarrollando</p>	<p>términos de proceso, es de inicio a final</p> <p>una evaluación continua y te basas en herramientas</p>	<p>evaluación</p> <p>Teoría implícita sobre evaluación</p>	<p>la evaluación es parte del proceso y de nuevo utiliza conceptos del modelo por competencias, sin embargo, no respondió a la pregunta de qué estrategia usa más, evasión de respuesta</p>
22-26	<p>no hay una que funcione más o funcione menos, habrá algunas actividades que basten con una lista de cotejo, habrá algunas que se requiera un cuestionario, e incluso la que... yo creo que la que más aplico, es la... el cuestionamiento directo, a ver, ¿qué hemos aprendido chicos? ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué nos falta? ¿Qué nos sobra? Para hacer un proceso más integral de esa evaluación</p>	<p>la que más aplico, es la... el cuestionamiento directo</p> <p>Para hacer un proceso más integral de esa evaluación</p>	<p>Estrategias de evaluación</p> <p>Teoría implícita sobre evaluación</p>	<p>Indica que como estrategia de evaluación aplica más el cuestionamiento directo y utiliza el término integral, perteneciente también al modelo por competencias</p>
28 30-32	<p>en base a la temática</p> <p>si no es tan detallado con una lista de cotejo, si es más detallado, incluso pues empleo la rúbrica para que ahí el alumno y tú vayan viendo que tanto se cumple con esos parámetros o esos lineamientos que requiere para obtener los resultados esperados. Tanto como un número, y como una este, situación cualitativa</p>	<p>en base a la temática</p> <p>que tanto se cumple con esos parámetros o esos lineamientos</p> <p>para obtener los resultados esperados</p> <p>Tanto como un número, y como una este, situación</p>	<p>Condiciones de la evaluación</p> <p>Finalidad de la evaluación</p> <p>Función de la evaluación</p> <p>Teoría implícita sobre evaluación</p>	<p>expresa de manera implícita la finalidad que tiene para él la evaluación y continúa usando términos establecidos en el modelo por competencias de la RIESM</p>

		cualitativa		
36-40	el examen es otra, es otra herramienta, o sea no podemos dejar de lado, el examen es una herramienta que obviamente incluso eh, es una medida internacional, que nosotros tenemos, por ejemplo, el, el este... ENLACE que hoy se llama PLANEA es un, es un examen, que es necesario o PISSA que finalmente son exámenes, pero obvio en eso tendríamos que, hacerlo o estructurarlo de tal manera que te refleje los aprendizajes teóricos que el chico obtuvo	el examen es otra, es otra herramienta, o sea no podemos dejar de lado hacerlo o estructurarlo de tal manera que te refleje los aprendizajes teóricos que el chico obtuvo	Noción de examen Función de la estrategia de evaluación (examen)	Se refiere al examen como herramienta y no como estrategia, en este punto de nuevo evadió la pregunta, ya que la preguntase refería a su experiencia al aplicar examen
43-46	nosotros los diseñamos, si hay una, una base, una base si podemos este... sustentar nuestro... esos exámenes que elaboramos con ciertos parámetros a seguir, pero uno maneja el, el contenido, eh uno maneja la pregunta, y el número de reactivos que se tengan de acuerdo a la unidad, o al bloque, o a, vamos a lo que marca el programa	esos exámenes que elaboramos con ciertos parámetros a seguir vamos a lo que marca el programa	Sentido de la evaluación	De manera implícita expresa el sentido de la evaluación que es responder a lo que marca el programa
48-52	yo la combino, yo la combino porque dentro de esa escala estimativa, un porcentaje a un proyecto, un porcentaje a un examen y un porcentaje a un aprendizaje cotidiano, entonces así lo conjunto, el aprendizaje cotidiano en relación a lo que observamos clase con clase, el proyecto, que nos va a dar otro panorama para tener las bases teóricas, pero también prácticas y obtener un producto, un resultado, y el examen indudablemente tienen que ser los conocimientos teóricos	el aprendizaje cotidiano en relación a lo que observamos clase con clase el proyecto, que nos va a dar otro panorama para tener las bases teóricas, pero también prácticas el examen indudablemente tienen que ser los conocimientos	Estrategias de evaluación Noción de proyecto Noción de examen	

		teóricos		
57-61	no, son similares, de hecho yo sostengo que, si vemos el programa como tal, está muy bien diseñado, o sea, sí tiene su estructura, el problema es dónde se va a aplicar esta estructura, cuál es la infraestructura, cuáles son las condiciones, cuál es ese ambiente pedagógico con el que contamos para aplicar eso, por ejemplo, el programa marca muy bien la evaluación, pero para 30 alumnos, cuando tú tienes que manejar 50, 40	<p>el programa como tal, está muy bien diseñado</p> <p>el problema es dónde se va a aplicar esta estructura</p> <p>el programa marca muy bien la evaluación, pero para 30 alumnos, cuando tú tienes que manejar 50, 40</p>	Noción implícita del sistema educativo	Aquí hay una pequeña contradicción, en líneas anteriores había expresado que el concepto de evaluación del programa era parco y escueto, y diferente al suyo, aquí manifiesta que son similares.
63-66	el examen es para que nos dé esos conocimientos teóricos, el proyecto es para poner en práctica esos conocimientos teóricos, o sea el examen, eh, nos queda un poco coartados en no mostrar las habilidades del alumno en cuanto a la práctica, pero si no se tienen conocimientos teóricos difícilmente se va a llevar a cabo un proyecto adecuado	<p>el examen es para que nos dé esos conocimientos teóricos</p> <p>el proyecto es para poner en práctica esos conocimientos teóricos</p> <p>pero si no se tienen conocimientos teóricos difícilmente se va a llevar a cabo un proyecto adecuado</p>	<p>Función de la estrategia de evaluación (examen)</p> <p>Función de la estrategia de evaluación (proyectos)</p>	Expresa implícitamente que la función del examen es desarrollar los conocimientos
73-77	las dos son, buenas, si cabe la palabra, las dos son adecuadas, por esa necesidad, por ejemplo, si tú quieres obtener un grado, una situación, es presentar un examen de conocimientos, la otra situación es, presenta un proyecto, o presenta, una tesis, tiene que			En este punto no logré establecer categorías, pero me pareció interesante

	<p>ver qué es lo que estoy presentando y, al final cuando tú presentes tu tesis, te van a hacer un examen de conocimientos para obtener esa situación</p>			<p>señalar que en esta ocasión también se evadió la pregunta que era sobre la experiencia con las dos estrategias de evaluación y la respuesta fue completamente ajena</p>
<p>79-83</p>	<p>con los proyectos, es más innovador, además rompes con esquemas, porque los llevas a lo práctico, les muestras más una realidad, les muestras más su aplicación, aunque mantengo que hay que hacer una combinación, porque si no, corremos el riesgo de ser empíricos, entonces sí ya aprendí cómo hacerlo, oye, pero ¿en qué consiste? Quien sabe está funcionando ¿no profe? Y si tienes los teóricos, los conjuntas y podrán tener una mejor evaluación</p>	<p>rompes con esquemas</p> <p>les muestras más su aplicación</p> <p>corremos el riesgo de ser empíricos</p> <p>Y si tienes los teóricos, los conjuntas y podrán tener una mejor evaluación</p>	<p>Función de la estrategia de evaluación (proyectos)</p> <p>Teoría implícita sobre evaluación</p> <p>Función de la estrategia de evaluación (examen)</p>	<p>De manera implícita continúa diciendo que el examen desarrolla los conocimientos teóricos</p>
<p>85-88</p>	<p>la primera dificultad que encontramos en poner un proyecto, que se rompen esquemas, la educación que antecede no viene como con proyectos, agreguémosle que, en particular, en México no sabemos trabajar en equipo, sale? Nos estamos peleando, cada quién jala para sus intereses, agrégale a esas dificultades el este, la falta de innovación, de creatividad</p>	<p>que se rompen esquemas</p> <p>la educación que antecede no viene como con proyectos</p> <p>en México no sabemos trabajar en equipo</p>	<p>Impacto en alumnos</p> <p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p> <p>Comunicación docente</p>	

		Nos estamos peleando, cada quién jala para sus intereses		
90-94	un proyecto requiere de más costos, de una situación de financiamiento, y no hay instituciones que te lo den, o sea tú vas, tú vas a pedir una beca para tu proyecto y primero si es exitoso tal vez te la den, pero no vas a saber, a diferencia que los conocimientos teóricos para presentar un examen los adquieres con mayor facilidad, no depende de situaciones de variables dependientes o independientes, depende meramente de ti, el examen	un proyecto requiere de más costos los conocimientos teóricos para presentar un examen los adquieres con mayor facilidad no depende de situaciones de variables dependientes o independientes	Limitaciones de la evaluación por proyectos Función de la estrategia de evaluación (examen) Noción de examen	No logro comprender a que se refiere con los conocimientos teóricos para presentar un examen
96-100	ventaja es que obviamente te da mucho potencialidad, te da innovación, te da proyección, por eso se llama proyecto, porque te proyecta, y que tú mismo ves tú esfuerzo ya realizado, ya como tal, valga la expresión, ves a tu bebé, aquí está, lo estuve gestando y puedo decir, aquí está, entonces pues esa es la gran ventaja, y pues ojalá hubiera más apertura en que alguien nos financiera esos proyectos	te da mucho potencialidad, te da innovación, te da proyección tú mismo ves tú esfuerzo ya realizado	Facilidades de la evaluación por proyectos Impacto en alumnos	
114-116	No, creo que no, creo que más bien es una situación interdisciplinaria en combinación de un examen y un proyecto, vamos, el examen va a confirmar esos conocimientos, aunque el proyecto cuando lo pongas en la práctica también los va a dar, pero no pueden ir separado uno del otro	situación interdisciplinaria en combinación de un examen y un proyecto el examen va a confirmar esos	Noción de evaluación Finalidad de la evaluación	En esa ocasión tampoco respondió la pregunta que se refería si se podía aplicar la evaluación por proyectos en

		<p>conocimientos</p> <p>pero no pueden ir separado uno del otro</p>		<p>todas las materias y de nuevo se obtuvo una respuesta ajena</p>
126-130	<p>favorable, o sea incluso en cierta forma, los chicos, insisto, se desenvuelven porque es parte de su producto, tú nada más los vas direccionado, pero es parte de ellos, y cuando tú ves que es algo tuyo, lo cuidas y lo procuras, a diferencia del examen, se vuelve tedioso, se vuelve, en determinado momento, una herramienta, como dijera usted los chicos, ya chole, o sea ya muy, muy gastada, valga la expresión, entonces este, eso es lo que yo creo</p>	<p>los chicos, insisto, se desenvuelven porque es parte de su producto</p> <p>a diferencia del examen, se vuelve tedioso se vuelve, en determinado momento, una herramienta, como dijera usted los chicos, ya chole</p>	<p>Impacto en alumnos</p> <p>Noción de examen</p>	<p>De nuevo no hay respuesta clara a la pregunta sobre su experiencia con la aplicación de proyectos</p> <p>Por primera vez se refiere al examen como una herramienta muy gastada</p>
132-136	<p>bueno, en eso vimos, eh... la... las teorías, contemporáneas, eh, lo que es la investigación, lo que es la situación, se cerró al final, con que cada uno de ellos, una situación real, eh, que ellos determinarán, cómo lo explicaba alguna teoría contemporánea, entonces los chicos ya vieron que eso teórico, cómo lo pongo en práctica en lo cotidiano, como, como X teoría, la que ellos hayan elegido, lo ven reflejado en eso, cómo se aplica lo teórico a lo práctico, entonces ahí van, van armando su proyecto y lo van revisando</p>	<p>los chicos ya vieron que eso teórico, cómo lo pongo en práctica en lo cotidiano</p> <p>cómo se aplica lo teórico a lo práctico</p>	<p>Función de la estrategia de evaluación (proyectos)</p>	<p>Aquí la pregunta fue en qué consistió su proyecto de psicología, es evidente que no logró establecer la estructura de su estrategia de evaluación.</p>
158-164	<p>el proyecto, el proyecto, que tan funcional era, no sabemos, requiere de mayor estructura, personal, institucional, y de los alumnos, o sea, yo escogería un proyecto, sin dejar de lado el examen que es teórico, pero vamos, si no hay de otra, -sabes qué esta o esta-, pues por proyecto, porque además te digo que la, la estructura, no lo permite, tú tienes una carga</p>	<p>el proyecto requiere de más tiempo, de más asesoramiento, de más acompañamiento</p>	<p>Interés, compromiso y vocación</p>	<p>Aquí hay otra contradicción se le da a elegir entre evaluar con examen o con proyecto, elige examen, pero señala que la</p>

	<p>horaria y en eso... y el proyecto requiere de más tiempo, de más asesoramiento, de más acompañamiento, y a veces la misma institución del sistema, no te lo permite, te dicen, no a ver, si usted tiene cierta carga horaria, y ya no le podemos dar más, entonces también... digo está bien que sea el amor al arte, pero también tiene que haber un proceso igualitario</p>	<p>digo está bien que sea el amor al arte, pero también tiene que haber un proceso igualitario</p>		<p>institución no propicia los proyectos, y que además estos requieren más tiempo, asesoramiento y acompañamiento y que está bien que haya amor a lo que hace pero debe haber un proceso igualitario entre maestros</p>
<p>168-172</p>	<p>en ocasiones sí y en ocasiones no, porque ellos también se ven limitados, por ejemplo, si tienen que realizar alguna actividad extracurricular, extra muros, extra clases, pues ya se dificulta porque incluso te responsabilizan a ti, de cualquier situación que pueda pasar, y entonces hay algunos proyectos que sí te facilitan el desarrollarlos, y hay otros que te dicen: no espérate esto no, porque no está al alcance, el mismo sistema nos pone esa limitante, ese obstáculo</p>	<p>incluso te responsabilizan a ti, de cualquier situación que pueda pasar</p> <p>el mismo sistema nos pone esa limitante, ese obstáculo</p>	<p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p> <p>Noción implícita del sistema educativo</p>	
<p>178-180</p>	<p>si tu no ves que lo ponga en práctica, le va a ser más difícil entender: para qué lo necesito, y cuando uno cree que no necesita algo no lo adopta, simplemente no lo necesito y no lo quiero</p>	<p>si tu no ves que lo ponga en práctica, le va a ser más difícil entender</p> <p>cuando uno cree que no necesita algo no lo adopta, simplemente no lo necesito y no lo quiero</p>	<p>Impacto en alumnos</p>	
<p>203-204</p>	<p>si tú haces un, un proyecto me atrevo a decir que</p>	<p>incluso queda más</p>	<p>Sentido de la</p>	<p>Reconoce de</p>

	incluso queda más fijo, más significativo ese aprendizaje, que el examen, que el examen corremos el riesgo que sea memorístico	fijo, más significativo ese aprendizaje el examen corremos el riesgo que sea memorístico	evaluación	manera explícita que se corren riesgos con la aplicación del examen
207-210	las dos, uno, estoy consciente que tendría que desarrollar algo que a mí me guste, irlo gestando, pero también está en mente que necesito entrar al nivel que sigue, y en el nivel que sigue me van a pedir conocimientos teóricos reflejados en un examen, y todavía no hay la apertura de que tu elijas: tu examen para ingresar o presentar un proyecto para ingresar, o sea no lo hay	en el nivel que sigue me van a pedir conocimientos teóricos reflejados en un examen	Función de la estrategia de evaluación (examen)	Expresa de manera implícita que la aplicación de examen prepara al alumno para la aplicación del examen de ingreso
223-225	ok, pero finalmente necesitas un recipiente... finalmente es un conjunto, o sea no, no, puede ser así, sale? Y, además, entendamos el examen como un proceso cognitivo de habilidades, no un examen como un proceso de dar respuestas	entendamos el examen como un proceso cognitivo de habilidades, no un examen como un proceso de dar respuestas	Noción de examen	
228	creo que no, creo que es un proceso de apréndete, de memoriza y ya la hice, entonces, creo que no	proceso de apréndete, de memoriza y ya la hice	Impacto en alumnos	
230	por el mismo sistema, estamos acostumbrados a hacerte un examen de... en cualquier lado	por el mismo sistema	Noción explícita del sistema educativo	
239-240	de hecho, aquí, nuestra autoridad, fomenta ese trabajo, precisamente por proyectos, y... es que un proyecto no depende de una u otra materia, depende de toda la currícula, y haces tú trabajo transversal	depende de toda la currícula, y haces tú trabajo transversal	Teoría implícita sobre evaluación	Aquí encontramos otra contradicción, en líneas anteriores había expresado que la institución a veces

				no apoyaba que incluso había la limitante de no dar apertura, creo que influyo que estaba la subdirectora al contestar esta pregunta
242-244	sería un error pensar que una si entra y la otra no, porque finalmente es un trabajo transversal, que atraviesa, valga la expresión, la redundancia, transversal pasa por todas, si vemos incluso los programas ahí están marcados, que pasa por todas	finalmente es un trabajo transversal si vemos incluso los programas ahí están marcados	Noción implícita del sistema educativo	vemos que está familiarizado con el programa y el modelo por competencias y su continuo apoyo
249-252	insisto no puedes separar una de la otra, si en un examen lo elaboras de tal manera que se vean esas habilidades, pero también tu proyecto se ven esas habilidades, de hecho, cómo vas a adquirir las habilidades, a través del conocimiento, y como vas a adquirir el conocimiento pues a través de la práctica	cómo vas a adquirir las habilidades, a través del conocimiento, y como vas a adquirir el conocimiento pues a través de la práctica	Función de la evaluación	Adquirir conocimiento en la evaluación, nunca mencionó nada sobre el proceso y estrategias de enseñanza aprendizaje, ni la estrategia de evaluación que dijo era la que más usaba, el cuestionamiento directo.

ENTREVISTA DE ANEXO 3 (A3AG)

Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
1-3	pues una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron en el sem... bueno, en el parcial para ver cuánto aprendiste	una evaluación es cuando los maestros juntan todo lo que te enseñaron para ver cuánto aprendiste	Noción de evaluación	
5-6	para saber qué es lo que tanto aprendes y para tomar técnicas de que, como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar	como es más fácil que aprendas o que otras alternativas pueden tomar	Función de la evaluación	
8-9	pues, algunos, algunos les vale y no te ayudan en nada, pero pues otros si, si cambian sus estrategias de evaluación para ayudarte	algunos les vale y no te ayudan en nada otros si, si cambian sus estrategias de evaluación para ayudarte	Actitud docente	
11	porque lo tienen que hacer, porque en la dirección se los piden (risas)	Porque en la dirección se los piden		Responde a por qué cree que evalúen los profesores que no cambian sus estrategias con los resultados de evaluación
15	pues por exámenes, por trabajos, exámenes, y ya, tareas	por exámenes, por trabajos, exámenes, y ya, tareas	Estrategias de evaluación	
19-20	no, unos le dan el 40% otros le dan el 50%, otros hasta el 60%, dependiendo de cada maestro pues es	dependiendo de cada maestro pues	Teoría implícita sobre evaluación	Su noción de evaluación

	como toma su evaluación	es como toma su evaluación		cambia con cada maestro y se adaptan a su concepto de evaluación
23-25	pues se supone que eso debería ser porque pues te evalúan con todo lo que ellos te enseñaron, pero pues hay cosas que aprendes y cosas que no, como pues lo que te gusta pues lo aprendes ¿no?, entonces sí puedes contestar la parte que te gusta, pero pues la que no, pues no, no lo recuerdas	hay cosas que aprendes y cosas que no entonces sí puedes contestar la parte que te gusta, pero pues la que no, pues no, no lo recuerdas	Noción de aprendizaje	
27-30	no, pues yo soy muy mala para contestar exámenes, porque si no me sé algo, no lo recuerdo, aunque lo estudie no lo recuerdo, ya en el examen no recuerdo nada, pero si lo sé pues si puedo contestar, porque lo sé, cuando no pues ya, aunque lo estudie no lo recuerdo.	si no me sé algo, no lo recuerdo, aunque lo estudie no lo recuerdo ya en el examen no recuerdo nada	Noción de aprendizaje	Concibe el aprendizaje como información que recuerda sin necesidad de estudiar
32	no, sí en innovación nos evaluaron por un proyecto, un proyecto de... pues de innovación	nos evaluaron por un proyecto	Estrategias de evaluación	
34-35	hay, pues salí mal, porque nuestro proyecto no funcionó, pero, pues, fue porque no le dedicamos el tiempo necesario, entonces, pues yo creo que hubiera sido mejor si le hubiéramos dedicado tiempo	nuestro proyecto no funcionó no le dedicamos el tiempo necesario	Impacto en el alumno Interés del alumno	
38-39	no, si nos fue explicando cada paso de, del, los ensayos, bueno de lo que teníamos que ir entregando nos calificaba y si estábamos mal nos corregía, nos ayudaba	lo que teníamos que ir entregando nos calificaba y si estábamos mal nos corregía, nos ayudaba		No logro establecer categoría analítica

<p>43-44</p>	<p>pues si me gusta más porque es como, pues llevas... me gusta más la práctica que estar como, pues aprendiendo todo en el momento para contestar el examen o cosas así, me gusta más en la práctica y, es mejor</p>	<p>pues si me gusta más porque es como, pues llevas... me gusta más la práctica que estar como</p> <p>aprendiendo todo en el momento para contestar el examen o cosas así</p>	<p>Percepción de evaluación por proyectos</p> <p>Noción de aprendizaje</p>	<p>Se le preguntó si le había gustado realizar un proyecto</p>
<p>46-50</p>	<p>pues dificultades fue que no le tomamos el tiempo necesario, como que, un día unos podían y otros días no, entonces, cambiamos como tres veces de proyecto, mmm, pues no fue así como que desde un principio teníamos algo claro, fue, prácticamente lo que salió al último, fue lo que, lo que hicimos, y pues lo que se facilitó, pues yo creo que fue en este caso pues la teoría porque pues cada quién lo hacía por su parte y ya nada más lo juntábamos.</p>	<p>no le tomamos el tiempo necesario</p> <p>cambiamos como tres veces de proyecto</p> <p>fue, prácticamente lo que salió al último</p> <p>la teoría porque pues cada quién lo hacía por su parte</p>	<p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p> <p>Actitud del alumno</p>	
<p>52-53</p>	<p>pues no sé, es que depende de, pues cómo qué tipo de proyecto ¿no?, porque por ejemplo, un prototipo en psicología pues ¿qué puedes hacer?</p>	<p>un prototipo en psicología pues ¿qué puedes hacer?</p>		<p>Se realizó la pregunta de si le hubiera gustado hacer un proyecto en psicología como en innovación porque según los criterios de evaluación si</p>

	actividad cualquiera, entonces, pues yo creo que, lo tomamos igual	ya, tienes que desarrollarlo más profesores lo habían tomado como una actividad cualquiera, entonces, pues yo creo que, lo tomamos igual		logró definir un proyecto, identificó que esta actividad no lo era expresó la actitud del docente y la suyo como respuesta
106-108	el de psicología, bueno no aburrido, pero es que es muy diferente como que... pues, solo habla y habla, y entonces es como, no sé muy extraño y, siempre peleaba con él porque osh, y el de innovación no, el de innovación te hace reír y te hace bromas y cosas así y pues es divertido	solo habla y habla, y entonces es como, no sé muy extraño el de innovación no, el de innovación te hace reír y te hace bromas y cosas así y pues es divertido	Actitud docente	
110-111	pues sí, mmm, pues yo creo que, pues el trabajo en equipo, lo poco de teoría que nos dio, pues también lo aprendí, pues la experimentación que fue lo de, el proyecto pues también lo aprendí	pues el trabajo en equipo pues la experimentación que fue lo de, el proyecto pues también lo aprendí	Percepción de la evaluación por proyectos	
113-115	pues sí, aprendí algunas cosas, no todo, no todo se me quedó grabado, pero, pues yo creo que solo como lo de mi interés, lo que se me hacía, así como interesante, pues sí lo aprendí, lo demás pues yo creo que ahorita si me preguntas pues ya no me acuerdo, pero, pero en el momento pues sí	no todo se me quedó grabado yo creo que solo como lo de mi interés, lo que se me hacía, así como interesante, pues sí lo aprendí	Noción de aprendizaje Percepción de la evaluación por proyectos	La pregunta se refería a que si la evaluación por proyectos le permitió poner en práctica sus conocimientos, expresó que aprendió durante

				la evaluación
117-118	no de psicología no aprendí nada, siempre era como, solo leer y hacer resumen, leer y hacer resumen , y, terminando el resumen a la otra clase él explicaba, y ya, no fue como muy diferente	solo leer y hacer resumen, leer y hacer resumen terminando el resumen a la otra clase él explicaba	Estrategias de enseñanza Actitud docente	
120 122-123	ay, la de proyecto porque es más interesante y más divertida que un examen pues yo creo que el conocimiento lo tomo en las clases, no en el examen ni en... bueno en el proyecto sí, conoces nuevas cosas y así, pero, pues no en el examen no	proyecto porque es más interesante y más divertida que un examen el conocimiento lo tomo en las clases, no en el examen ni en... bueno en el proyecto sí	Percepción de la evaluación por proyectos	
125-126	ay, pues yo creo que el proyecto porque, si yo siento feo hacer un examen no les puedo hacer un examen porque también van a sentir feo	yo siento feo hacer un examen	Impacto en el alumno	
128-129	porque no me gusta hacer exámenes, porque me bloqueo y no recuerdo nada de lo que estudié, aunque haya estudiado no me acuerdo	porque no me gusta hacer exámenes me bloqueo no recuerdo nada de lo que estudié	Impacto en el alumno	

ENTREVISTA DE ANEXO 4 (A1JG)

Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
2-3	ammm, no sé, desde pequeño, es la forma en la que los maestros pueden saber que tantos conocimientos puedes adquirir a lo largo del curso, ¿no? Ya, fin	la forma en la que los maestros pueden saber que tantos conocimientos puedes adquirir a lo largo del curso	Noción de evaluación	
6	el darnos nuestra calificación al final del semestre, al final del bimestre, al final del parcial	darnos nuestra calificación al final del semestre	Finalidad de la evaluación	
15	Exámenes, exámenes, trabajos escritos, examen, creo que es la más común de todas	Exámenes, exámenes, trabajos escritos	Estrategias de evaluación	
17	él te deja un proyecto y en base a como desempeñes ese proyecto y como hagas también tu trabajo escrito, de teoría y todo eso, es como te pone tu calificación, en vez de hacer un examen	en base a como desempeñes ese proyecto es como te pone tu calificación, en vez de hacer un examen	Estrategias de evaluación	
20-21	Ammm retícula, tienen su temario y todo eso, tienen... o sea el examen se supone que es de todo lo que vimos a lo largo del semestre, que es en base a la retícula que te dan iniciando el semestre	el examen se supone que es de todo lo que vimos a lo largo del semestre que es en base a la retícula que te dan iniciando el semestre	Percepción de la evaluación por examen Noción de examen	
30	¿comparado al que me hacen el examen por proyecto?	¿comparado al que me hacen el examen por proyecto?	Noción de evaluación	Aquí se le preguntó cuál reflejaba mejor lo que aprendió.

				Expresa implícitamente que concibe al proyecto como otro tipo de examen, y percibe al examen como sinónimo de evaluación
32-34	pues... yo, por ejemplo, a veces no me gustaba estudiar para los exámenes, yo con lo que sé, y pues eso es lo que me ayudaba, porque no entregaba trabajos, pero los exámenes eran los que me salvaban, yo creo que pues si refleja a lo mejor lo que llegaste a aprender	no me gustaba estudiar para los exámenes, yo con lo que sé los exámenes eran los que me salvaban si refleja a lo mejor lo que llegaste a aprender	Percepción de la evaluación por examen	
36-38	en historia si era de memorizar, memorizar, memorizar, memorizar, memorizar, y... pues era más memorizar que aprenderlo, yo digo que es diferente, memorizar se te olvida rápido, y ya aprender algo ya es más difícil que se te olvide	memorizar se te olvida rápido, y ya aprender algo ya es más difícil que se te olvide	Noción de aprendizaje	Estable que en algunas materias solo era memorizar para los exámenes
40-41	porque en el examen de historia podía tener 80 aciertos, que diga, de 80 aciertos podía tener 79, na más por memorizar una hora antes, pero si me lo aplicabas un día después yo ya no sabía qué onda	si me lo aplicabas un día después yo ya no sabía qué onda	Noción de aprendizaje	Establece diferencia entre memorizar y aprender
43	y cuando aprendía algo, sin estudiar, si ya tenía un mes que lo había aprendido, sabía hacerlo	si ya tenía un mes que lo había aprendido, sabía hacerlo	Noción de aprendizaje	Expresa implícitamente que aprender es saber hacerlo
52-54	yo digo que... a la mejor hubiera estado bien si	un proyecto	Percepción de la	

	<p>hubiera sido individual, un proyecto individual, o sea, cada quién que tenga su propia calificación, hay integrantes del equipo a lo mejor no le ponían cierto interés y es más difícil hacerlo, uno el trabajo de cuatro, por eso no fue tan buena mi experiencia</p>	<p>individual, o sea, cada quién que tenga su propia calificación</p> <p>hay integrantes del equipo a lo mejor no le ponían cierto interés</p> <p>no fue tan buena mi experiencia</p>	<p>oyectos</p> <p>Impacto en el alumno</p> <p>Interés del alumno</p>	
58-59	<p>si nos explicó bien todo, como tenía que ser, con qué cosas, cómo era el planteamiento, como tenía que ir... como tenía que ir estructurado todo, para mínimo entregar un trabajo decente, y ni así</p>	<p>si nos explicó bien todo, como tenía que ser</p> <p>como tenía que ir estructurado todo, para mínimo entregar un trabajo decente</p>	<p>Responsabilidad docente</p>	
69-73	<p>¿Qué se me dificultó?, no sé, a la mejor que Levi no nos dejara... por ejemplo él decía que algo de innovación y tenía que ver algo con geografía, nosotros estábamos pensando en hacer algo con PET, y... con eso... Cuando le presentamos un proyecto de un paraguas hecho con PET y, o sea, armarlo chido, armarlo bien, nos dijo que no era ecología: no, pero esto no es ecología, no sé por qué lo están haciendo así, y pues lo deshicimos, y terminamos haciendo una cosa que no tiene nada que ver en una semana</p>	<p>él decía que algo de innovación y tenía que ver algo con geografía</p> <p>nos dijo que no era ecología, no sé por qué lo están haciendo así</p> <p>y pues lo deshicimos, y terminamos haciendo una cosa que no tiene nada</p>	<p>Actitud docente</p> <p>Responsabilidad docente</p> <p>Impacto en el alumno</p>	

		que ver		
78-80	y ya que lo entregamos nos dijo que no, y lo tuvimos que volver a re-hacer, pero ya a todos ya les había valido. Si lo hicimos fue por una amiga que ya había reprobado y que si reprobaba otra vez se iba a extra.	ya a todos ya les había valido Si lo hicimos fue por una amiga que ya había reprobado	Actitud del alumno Impacto en el alumno	En esta situación el imitar o no aceptar un tema hizo que los alumnos perdieran el interés en el proyecto
86-88	Considero y que a lo mejor no se supo explicar en qué innovación quería él, porque por ejemplo si necesitaba algo de innovación con algo de geografía nosotros quisimos hacer algo ecológico y dijimos: PET, chingue su madre fue lo que se nos ocurrió. ¡Pinche Levi! Ya me acordé	No se supo explicar en qué innovación quería él si necesitaba algo de innovación	Impacto en el alumno Limitaciones de la evaluación por proyectos Responsabilidad docente	Al limitar el tema de los alumnos se sintieron coartados y lo tomaron como una exigencia del maestro, perdieron el interés
90-93	Es buen maestro, pero para física, química, ya para innovación como que... es que lo que tiene es que, si te motiva a que tú hagas algo, no te da la clase, no es de que, te pongas, no es teórico de que vamos a ver esto, esto es innovación, los proyectos que se innovaron en tal año. O sea, es más de que quiere que tú hagas algo	te motiva a que tú hagas algo O sea, es más de que quiere que tú hagas algo	Actitud docente	
95-97	pero eso falló en el examen después, porque en el primer semestre, el primer parcial nos hizo examen, pues yo no sabía nada teórico y el examen era teórico y yo así de que: ¿Qué vimos? Teníamos nada más dos apuntes	eso falló en el examen después yo no sabía nada teórico	Noción de aprendizaje	Relaciona lo visto en clase con el contenido del examen
114-115	yo pensé que iba a ser algo simple, como Fisher. ¿Sí te dio Fisher? Sus proyectos fueron muy simples, con que le llenaras 20 hojas de lo que fuera te ponía el 20% y Levy sí era de los que leía, y ahí fue cuando valió	Sus proyectos fueron muy simples con que le llenaras 20 hojas de lo que fuera te ponía el	Percepción de la evaluación por proyectos Responsabilidad docente	Explica que si había realizado proyectos, pero muy simples, dónde solo tenía que llenar hojas

		20%		con la información que sea
		Levy sí era de los que leía, y ahí fue cuando valió		
119-122	O sea, nos había dejado que hiciéramos un proyecto o algo así en física, entonces parecido a un problema, nosotros aventamos una botella a presión y salió echa la... la llenamos con mentas y coca y salió chida. Y ya teníamos que explicar por qué y sala la shala la, pero solo era explicarlo y mostrarlo...	entonces parecido a un problema teníamos que explicar por qué y sala la shala la pero solo era explicarlo y mostrarlo...	Percepción de la evaluación por proyectos Teoría implícita sobre evaluación	Explica los acercamientos que tuvo a la evaluación por proyectos y como fue concibiéndolos así mediante su experiencia
126-128	Y ya que ahorita nos dejó hacer un proyecto yo pensé que a lo mejor iba a ser similar; llevarlo, entregarlo y a lo mejor explicar que hacía o cómo funcionaba, no pensé que fuera todo tan detallado y ahí fue donde tuvimos muchos errores.	no pensé que fuera todo tan detallado y ahí fue donde tuvimos muchos errores	Percepción de la evaluación por proyectos Teoría implícita sobre evaluación	
130	porque no habíamos hecho trabajos tan detallados o con las especificaciones que Levy nos pidió	no habíamos hecho trabajos tan detallados o con las especificaciones	Limitaciones de la evaluación por proyectos	
133-137	ah, pues la práctica, porque ya sabíamos cómo hacerlo, ya teníamos una idea de que va primero, terminamos haciendo un filtro, empezamos a investigar cómo hacer un filtro, nos salió mal, pero al final lo investigamos, según 'para nosotros era más fácil hacer eso porque... es que también tuvimos ya después muy poco tiempo para cambiar el proyecto, te acuerdas que te dijimos? Que fue una semana y media creo cuando tuvimos que volver a hacer todo, nada más para el filtro, no nos salió bien, pero, pues salió.	empezamos a investigar cómo hacer un filtro, nos salió mal una semana y media creo cuando tuvimos que volver a hacer todo, nada más para el filtro, no nos salió bien, pero, pues salió.	Actitud del alumno en la evaluación por proyectos Interés del alumno	Explica que al final lo hicieron con muy poco tiempo y solo porque tenían que entregarlo, y que no salió bien, pero al menos salió

140-144	a hacer algo, a no quedarte como estancado, a lo mejor y fue lo que aprendí, no algo, ¿cómo se puede decir? Relativo o con la materia o sea no aprendí tal cual, si me preguntas temas de innovación pues no te voy a saber decir qué, pero si me dices de la clase de innovación, con el profesor Levy que aprendí, ah, que no me tengo que quedar estancado, que yo haga algo por mí que no trabaje para alguien más, cosas así, te digo	Relativo o con la materia o sea no aprendí tal cual si me dices de la clase de que no me tengo que quedar estancado, que yo haga algo por mí que no trabaje para alguien más innovación	Impacto en el alumno Noción de aprendizaje	
155-156	yo creo que depende mucho la materia, porque, es que conocimientos y habilidades, no sé cómo que habilidades podría tener	depende mucho la materia		Señala que la desarrollar sus habilidades y conocimientos depende de la materia no de la estrategia de evaluación
158-160	yo creo que a la mejor y si va junto con pegado proyecto con examen, tendría, sería mejor todo, o sea, a la mejor y un proyecto puede ser más de habilidades y un examen puede ser más de conocimientos.	si va junto con pegado proyecto con examen un proyecto puede ser más de habilidades y un examen puede ser más de conocimientos.	Estrategias de evaluación	Señala que estas estrategias se complementan y deberían aplicarse ambas
166	ah! Ahí no sé cómo sería un proyecto porque no sé nada de psicología	Ahí no sé cómo sería un proyecto porque no sé nada de psicología	Noción de aprendizaje	
168-171	Sí, pero es que JJ no... no sé nunca hicimos un proyecto, nunca hicimos como un proyecto para psicología, pensé que a lo mejor nos llevaba al	nunca hicimos como un proyecto para psicología	Estrategias de evaluación	Dice nunca haber hecho un proyecto en psicología

	hospital psiquiátrico que hay en Tepexpan, dije, a la mejor y nos lleva, igual estaría padre, pero no. Con él si fue más, muy teórico, muy teórico, ensayos y examen, nunca hizo proyectos	Con él si fue más, muy teórico, muy teórico, ensayos y examen, nunca hizo proyectos	Actitud docente Interés del alumno	aunque el profesor lo estableció en sus escala de evaluación, dice implícitamente haber perdido el interés al ser muy teórico
181-184	un proyecto es entregar tu prototipo de lo que estas, por ejemplo, en este caso innovando, y aparte tu trabajo escrito donde explicas todo el porqué de tu prototipo, eso para mí sería un proyecto. Al entregar un video de un tema que viste en clase no creo que sea un proyecto, pero bueno, que bueno que lo tomó así porque nos valió mucho	un proyecto es entregar tu prototipo aparte tu trabajo escrito donde explicas todo el porqué de tu prototipo Al entregar un video de un tema que viste en clase no creo que sea un proyecto qué bueno que lo tomó así porque nos valió mucho	Noción de proyecto Impacto en el alumno Actitud del alumno	Al preguntar específicamente sobre el video expresa que él no lo considero así porque no tenía todos los elementos de un proyecto, pero que bueno que el profesor lo había considerado así porque valió mucho el 30% de la calificación
189-191	examen, este, un ensayo de una obra que hubo, y los que no vieron la obra tuvimos que ver la película de intensamente y entregarle un ensayo de eso, y pues trabajo en clase, bueno, los trabajos que hacíamos ahí, firmas que él daba en cada clase, y tareas	examen, este, un ensayo de una obra que hubo pues trabajo en clase firmas que él daba en cada clase, y	Estrategias de evaluación	En esta parte es importante recordar lo que mencionó el profesor sobre combinar examen y proyecto, aplicar rúbricas, listas de cotejo,

		tareas		cuestionamiento directo, en la experiencia del chico señala que centró su evaluación en examen, firmas que él ponía y tareas
194-196	yo creo que, es más fácil porque puedes investigar proyectos de psicología, los puedes aplicar a ver si salen. Es más fácil investigar y hacerlo que tu pensar en qué hacer y tratar de innovar o algo que hacer y tú sacar todo lo que tienes que hacer	puedes investigar proyectos de psicología, los puedes aplicar a ver si salen Es más fácil investigar y hacerlo que tu pensar en qué hacer y tratar de innovar	Impacto del alumno Percepción de la evaluación por proyectos	A pesar de haber logrado definir en qué consiste un proyecto, indica que para psicología sería más fácil ya que solo sería buscar alguno ya hecho
199-200	el empezaba a dar su clase y empezaba a preguntar, y checaba que todos trajeran su información y subrayar lo más importante y te preguntaba de lo que estaba subrayado	checaba que todos trajeran su información y subrayar lo más importante te preguntaba de lo que estaba subrayado	Estrategias de enseñanza	Aquí menciona que el profesor les preguntaba sobre la información investigado de tarea
203-209	ammm, ¿no se pueden las dos? No, examen porque a mí se me hace más fácil hacer un examen que ponerme a hacer todo el trabajo que lleva un proyecto, pero, yo creo que en un proyecto tal vez se puede llegar a reflejar más... como qué le pones más empeño, si quieres tener una buena calificación obviamente, si lo haces en una semana y media pues no (risas) yo creo que a la mejor en un proyecto	mí se me hace más fácil hacer un examen que ponerme a hacer todo el trabajo que lleva un proyecto si no memorizar, yo	Impacto en el alumno Interés del alumno	Implícitamente expresa que la evaluación es para mostrar el interés, habilidad y conocimiento Para él el

	<p>puedes, se muestra más qué tanto interés o que tanta habilidad puedes tener para realmente realizar tanto un trabajo escrito como ya algo práctico y en un examen pues es mucho teórico, muy teórico, hablando de psicología, y sí quieres, si no memorizar, yo fue lo que hice</p>	<p>fue lo que hice</p> <p>a la mejor en un proyecto puedes, se muestra más qué tanto interés o que tanta habilidad puedes tener para realmente realizar tanto un trabajo escrito como ya algo práctico</p>	<p>Finalidad de la evaluación</p>	<p>proyecto representa realizar mucho trabajo y esfuerzo y prefiere los exámenes porque le resultan fáciles, porque memoriza para ellos</p>
<p>211-214</p>	<p>para el ultimo, que no le puse atención en nada, el primero si me salió bien, ah ¿te acuerdas que me hizo un examen oral? Y ni siquiera lo calificó ¿por qué no lo calificó?, estaba seguro que estaba bien, pero bueno, en fin, yo creo que depende la materia puede haber una mejor forma de evaluación ya sea por examen o por proyecto</p>	<p>¿te acuerdas que me hizo un examen oral? Y ni siquiera lo calificó ¿por qué no lo calificó?</p> <p>yo creo que depende la materia puede haber una mejor forma de evaluación ya sea por examen o por proyecto</p>	<p>Responsabilidad docente</p> <p>Estrategias de evaluación</p>	<p>Remarca que depende de la materia puede o no haber una mejor forma de evaluación</p>
<p>216-219</p>	<p>primero su examen y luego su proyecto, y es que sí la regamos nosotros porque Levy desde un principio nos dijo que, o sea desde el primer parcial teníamos que ir elaborando nuestro proyecto, ya para que en el segundo parcial ya tuviéramos hecho algo, desde el primer parcial se suponía que teníamos que hacer nuestra planeación</p>	<p>desde el primer parcial teníamos que ir elaborando nuestro proyecto</p> <p>desde el primer parcial se suponía que teníamos que hacer nuestra planeación</p>	<p>Actitud del alumno</p>	<p>La pregunta se centró en qué estrategia elegiría si fuera docente, solo dijo que ambas pero su respuesta fue más encaminada a los erros que tuvieron al hacer su proyecto</p>

<p>222-226</p>	<p>desde el primer parcial, como tenía que ir elaborado... entonces te digo, las dispositivas que llevaba, una vez llevó de un trabajo escrito que le entregaron que para él había sido uno de los mejores, nos llevó uno de los mejores y uno de los peores, de que cosas no tenía que llevar, pero, como Nicol se dormía, yo estaba con el celular, Brenda le valía y Andy, pues era Andy (risas), mi equipo no estaba tan chido, y ya al final, pues mínimo sacamos algo, ya fue ganancia</p>	<p>nos llevó uno de los mejores y uno de los peores, de que cosas no tenía que llevar</p> <p>ya al final, pues mínimo sacamos algo, ya fue ganancia</p>	<p>Estrategias de enseñanza</p> <p>Interés del alumno</p>	
<p>238-239</p>	<p>pues eso, yo creo que el saber que tantas habilidades tiene el alumno o los conocimientos que adquirió el alumno a lo largo del curso y en base a eso formar tu historial académico, bueno, calificaciones, me refiero</p>	<p>saber que tantas habilidades tiene el alumno o los conocimientos que adquirió el alumno a lo largo del curso y en base a eso formar tu historial académico, bueno, calificaciones</p>	<p>Finalidad de la evaluación</p>	
<p>246-247</p>	<p>ya te dije que un poquito de ambas, pero, si fuera un proyecto individual, así como el examen es individual yo votaría un poco más por el proyecto, si no es en equipo el proyecto, si es en equipo el examen</p>	<p>si fuera un proyecto individual, así como el examen es individual yo votaría un poco más por el proyecto</p> <p>si no es en equipo el proyecto, si es en equipo el examen</p>	<p>Percepción de la evaluación por proyectos</p> <p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p>	<p>Establece que elegiría el proyecto si fuera individual por lo que de manera implícita señala que la mayor y principal dificultad es trabajar en equipo</p>

ENTREVISTA DE ANEXO 5 (A2FA)

Número de línea	Fragmento	Categoría social	Categoría analítica	Notas
2	una forma en donde se con... se califican los conocimientos adquiridos del alumno. ¿ya o más?	forma en donde se califican los conocimientos adquiridos del alumno	Noción de evaluación	
7-9	para entregar una evidencia del profesor y para saber que conocimientos adquirió el alumno, ya sea para, si tuviera un mal desempeño así pueden checar en qué estuvieron mal para repasarlo a la siguiente generación o a la misma, pero en otra escala	entregar una evidencia del profesor y para saber que conocimientos adquirió el alumno así pueden checar en qué estuvieron mal para repasarlo a la siguiente generación o a la misma	Finalidad de la evaluación	En primer lugar, lo ubica en función del docente, para que este entregue evidencia En segundo lugar para los alumnos y en tercero para ver en que estuvieron mal los maestros
11	eso se supone que debería de ser, también descubrir qué tipo de aprendizaje tiene el alumno	también descubrir qué tipo de aprendizaje tiene el alumno	Finalidad de la evaluación	Implícitamente lo ve como un aspecto que debe ir desde el inicio del proceso enseñanza-aprendizaje
15-16	pues se supone que debería de ser, pero no todos los profesores lo aplican y no cambian de, la forma de evaluación	pues se supone que debería de ser, pero no todos los profesores lo aplican	Teoría implícita de la evaluación	Tiene claro es supuesto de la finalidad de la evaluación y comprende que no se lleva a acabo

<p>22-24</p>	<p>te aplican un examen básico de conocimientos y, en este caso lo más importante vendría siendo el proyecto, ya que, con este es lo que más vale y en lo que más te entregan tiempo para, para darlo, así no puedes tener alguna justificación de que hubo error</p>	<p>examen básico de conocimientos</p> <p>lo más importante vendría siendo el proyecto</p>	<p>Estrategias de evaluación</p>	<p>Identifica de inmediato estas dos estrategias de evaluación</p>
<p>40-47</p>	<p>eh, cuando ya vas a salir y te van a evaluar por un proyecto, te dan seis meses, todo el semestre, te avisan desde un principio que vas a tener que entregar algún proyecto para el final del año, para acreditar, y pues ya te van explicando conforme a la semana y ya te dejan algo así de tres meses para empezar a hacer la construcción, porque desde antes ya llevaste lo que es el marco teórico, y toda la teoría que puede llevar, palabras de, que necesitas saber para, para entenderlo, a cualquier persona que no tiene conocimiento debes de ponerle ese glosario, o ese diccionario, no sé cuál sería en este caso, y pues ya, conforme a eso vas realizando tu proyecto a través de eso, te dan mucho tiempo para que pruebes a margen de error si funciona correctamente ya que tiene que ser innovador, y no tiene que haber otro o dos en el mismo lugar.</p>	<p>cuando ya vas a salir y te van a evaluar por un proyecto</p> <p>te dejan algo así de tres meses para empezar a hacer la construcción</p> <p>desde antes ya llevaste lo que es el marco teórico, y toda la teoría que puede llevar</p> <p>debes de ponerle ese glosario, o ese diccionario, no sé cuál sería en este caso</p> <p>para que pruebes a margen de error si funciona correctamente ya que tiene que ser innovador</p> <p>no tiene que haber otro o dos en el</p>	<p>Noción de proyecto</p> <p>Noción de proyecto</p> <p>Percepción de la evaluación por proyectos</p> <p>Interés del alumno</p>	

		mismo lugar.		
49	eh, el proyecto como tal solo se dio en una materia, innovación y desarrollo tecnológico	el proyecto como tal solo se dio en una materia	Interés del alumno Impacto en el alumno	Al ver que había mencionado la evaluación por proyectos desde el inicio, que logró definir los pasos y como se expresaba pregunté en cuentas materias había realizado proyecto. Esto hace evidente el impacto que tuvo esta estrategia en el alumno
51-53	eh, como era un proyecto que valía 8 puntos, pues, tenía sus recompensas para algunas otras materias, como las que no, en las que tenía algo que ver relacionado con este caso, por ejemplo, si tu proyecto era para mejorar algún estado de salud, o algo así, te daban créditos en biología y en, no sé, varias materias te daban dos puntos, o un punto más, si tu proyecto era de los mejores	tenía sus recompensas para algunas otras materias en las que tenía algo que ver relacionado	Estrategias de evaluación Interés del alumno	Aquí se ve una transversalidad de materias
56-60	un examen es un, una prueba de conocimientos, en la cual se mide por aciertos o niveles de aprendizaje, pero eh, esto es totalmente escrito y, y pues en un examen demuestras lo que aprendiste en el año, pero no, no precisamente, si estudias unas horas antes, puedes repasar y engañar al examen, en cambio yo siento que el proyecto es mejor, porque así abarcas el conocimiento obtenido a lo largo del año y, y lo aplicas en forma empírica, y, y ya	una prueba de conocimientos, en la cual se mide por aciertos o niveles de aprendizaje demuestras lo que aprendiste en el año puedes repasar y engañar al examen	Noción de examen Percepción de la evaluación por examen Percepción de la evaluación por proyectos	Lago que me llamó la atención es la frase "puedes engañar al examen"

		el proyecto es mejor, porque así abarcas el conocimiento obtenido a lo largo del año y, y lo aplicas en forma empírica		
66-70	mmm, pues sí fue algo traumante porque, porque te estabas cortando las venas porque, pues, la gente deja las cosas para el ultimo, si lo aplica, pero no, no se enfoca tanto en otras cosas porque son varias materias y todos te están, ahí picando ya que vas a salir y pues te meten la presión, y pues no te daba tanto tiempo, así que, pues sí, también podías entregar como que, avances a la semana o algo así, porque tampoco te metía gran presión ya que sabía que era difícil entregar un proyecto	<p>sí fue algo traumante</p> <p>porque te estabas cortando las venas</p> <p>la gente deja las cosas para el ultimo</p> <p>son varias materias y todos te están, ahí picando ya que vas a salir</p> <p>pues no te daba tanto tiempo</p> <p>era difícil entregar un proyecto</p>	<p>Impacto en el alumno</p> <p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p> <p>Percepción de la evaluación por proyectos</p>	<p>Expresa de manera implícita como dificultades el hecho de que hay varias materias y presionan al final del semestre lo que le quita tiempo para el proyecto</p> <p>Se refiere a su realización como una experiencia traumante por todas las dificultades</p>
73-76	el profesor desde un principio nos explicó todas esas palabras: proyecto, innovación, desarrollo. De cada una nos dio la definición, y nos las explicó de una forma que la lográbamos entender bien, bien, ammm y, ya cualquier duda o surgimiento a lo largo de la creación del prototipo pues ya nos, la atendía, siempre hubo tiempo para cuestionar al profesor, que nos ayudara en cualquier cosa que se atoraba	<p>nos explicó todas esas palabras: proyecto, innovación, desarrollo</p> <p>nos las explicó de una forma que la lográbamos</p>	<p>Actitud docente</p> <p>Responsabilidad docente</p> <p>Impacto en los alumnos</p>	

		<p>entender bien</p> <p>siempre hubo tiempo para cuestionar al profesor, que nos ayudara en cualquier cosa que se atoraba</p>		
80-83	<p>eh, sí hubiera sido más fácil si te hubieran metido la idea desde primer año, pero también hubiera mejorado la calidad del proyecto, no hubiera sido cualquier cosa y este hubiera aumentado pues su nivel de productividad, hubiera sido más útil para la sociedad, en vez de cualquier cosilla que se te ocurriera en ese momento</p>	<p>hubiera sido más fácil si te hubieran metido la idea desde primer año</p> <p>hubiera mejorado la calidad del proyecto</p> <p>hubiera aumentado pues su nivel de productividad</p> <p>hubiera sido más útil para la sociedad</p>	<p>Percepción de la evaluación por proyectos</p> <p>Impacto en el alumno</p>	<p>Expresa que se le hubiera facilitado si desde primer semestre hubiera realizado proyectos Ve a la evaluación por proyectos como medio para elaborar mejores trabajos y productivos para sociedad</p>
87-89	<p>la facilidad fue lo de, por ejemplo, el marco teórico, ahí pues todo aparecía en internet todos los conceptos, eh, lo complicado fue, los conceptos eléctricos o electrónicos que no teníamos idea, otra dificultad de esto fue conseguir las piezas, ya que se necesitaban piezas algo costosas y pues no, no teníamos... la idea de para qué servían, y pues teníamos que ir al distrito a conseguir algunas piezas</p>	<p>el marco teórico, ahí pues todo aparecía en internet todos los conceptos</p> <p>los conceptos eléctricos o electrónicos que no teníamos idea</p> <p>fue conseguir las piezas, ya que se necesitaban piezas</p>	<p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p>	

		algo costosas sentía limitado		
92-94	me sentía limitado en el aspecto en que no tenía imaginación ni creatividad respecto a qué inventar, pero el apoyo del profesor siempre estuvo presente, motivando a los alumnos a que eligieran algo diferente.	no tenía imaginación ni creatividad respecto a qué inventar el apoyo del profesor siempre estuvo presente motivando a los alumnos	Limitaciones de la evaluación por proyectos Impacto en los alumnos Actitud docente	Expresa que se sentía limitado pero a la vez motivado por el profesor
96-102	valía poco el examen así que por lo tanto estudiabas conforme lo fueras necesitando, este examen pues si ya venía el conocimiento de todo el año, porque te hacen exámenes por parcial y pues, esos viene nada más los temas que abordaste, cuatro o cinco temas, pero el ultimo del año, pue si ya, venía todo lo del tema de psicología, y en ese sí tenías que repasar bastante, pero, pero pues, igual se pasaba porque el profesor de psicología nos daba nuestra forma de evaluación que la escogíáramos, y pues los alumnos no les gusta el examen, por lo tanto, le ponen, 40% examen o 30% examen, que a lo demás, trabajos escritos, una antología o algo así	estudiabas conforme lo fueras necesitando este examen pues si ya venía el conocimiento de todo el año igual se pasaba porque el profesor de psicología nos daba nuestra forma de evaluación que la escogíáramos pues los alumnos no les gusta el examen	Percepción de la evaluación por examen Estrategias de evaluación	Explica el profesor de psicología los evaluaba mediante exámenes parciales y finales
104-109	porque en el demuestras los conocimientos que aprendiste, y la falta de memoria, o de interés del alumno, no hace que se aprenda todos los conceptos y, si te ponen un examen y no estudiaste, o no sabes,	demuestras los conocimientos que aprendiste	Noción de aprendizaje	Implícitamente concibe al aprendizaje como algo memorístico

	<p>o no pusiste atención a lo largo del curso, pues vas a salir con bajo promedio, en cambio sí le das menor calificación al examen y entregas un trabajo escrito, una antología de los temas acordados, pues, nada más es aplicarte y entregar la información</p>	<p>la falta de memoria, o de interés del alumno, no hace que se aprenda todos los conceptos</p> <p>pues vas a salir con bajo promedio</p> <p>sí le das menor calificación al examen</p> <p>nada más es aplicarte y entregar la información</p>	<p>Percepción de la evaluación por examen</p> <p>Interés del alumno</p>	<p>Piensa que los alumnos no les gusta el examen porque la falta de memoria e interés hace que no se aprendan los "conceptos"</p>
<p>111-112</p>	<p>el video sí estuvo algo tedioso porque, por ejemplo, todos vivimos en lugares diferentes, y a la hora de juntarse</p> <p>en nuestro caso si lo fuimos a grabar a una casa porque pues si nos dio algo de tiempo, pero tampoco fue tan planeado, ammm, hubo otros videos que sí me gustaron mucho porque podías elegir cualquier tema de psicología, y ya, aplicaban la psicología de una forma graciosa</p>	<p>sí estuvo algo tedioso</p> <p>pero tampoco fue tan planeado</p> <p>podías elegir cualquier tema de psicología</p> <p>aplicaban la psicología de una forma graciosa</p>	<p>Estrategias de evaluación</p> <p>Interés del alumno</p>	<p>Expresa su experiencia al realizar el video, pero aquí vemos contradicciones, aquí dice que podían elegir el tema, en otra entrevista dijeron que el maestro dio los temas, y que se podían repetir los temas</p>
<p>123-126</p>	<p>yo creo que sería, sería en este caso el proyecto, ya que en el examen solo demuestras más conocimiento que habilidades, y en proyecto tienes que tener en cuenta las dos, ya que van de la manita, porque necesitas el conocimiento para armar tú, tu, tu trabajo escrito, y, y, necesitas habilidades para construir el prototipo, pero al mismo tiempo para construir el</p>	<p>el examen solo demuestras más conocimiento que habilidades</p> <p>y en proyecto tienes que tener en cuenta</p>	<p>Percepción de evaluación por examen</p> <p>Percepción de evaluación por proyectos</p>	<p>En este punto los alumnos han coincidido en que la evaluación por proyectos favorece el desarrollo y</p>

	prototipo necesitas el conocimiento de qué es cada cosa	<p>las dos, ya que van de la manita</p> <p>necesitas habilidades para construir el prototipo, pero al mismo tiempo para construir el prototipo necesitas el conocimiento de qué es cada cosa</p>	Interés del alumno	aplicación de habilidades y conocimientos
130-131	se me facilita más un examen ya que es menos tiempo lo que debes de estar trabajando, ahí en el examen por lo mucho te llevas dos horas, en el proyecto es de meses, y ahorras tiempo para otras cosas	<p>se me facilita más un examen</p> <p>es menos tiempo lo que debes de estar trabajando</p> <p>en el examen por lo mucho te llevas dos horas, en el proyecto es de meses</p>	<p>Actitud de los alumnos</p> <p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p>	Aquí también coinciden en que es mejor el proyecto pero implica más esfuerzo y trabajo y prefieren un examen
135-137	mmm no, no, de por sí no se le entiende a ese maestro, imagínate si te pone a hacer un proyecto y de por sí es medio delicado el... en ese aspecto de evaluación, me iba a ir mal, mejor en el examen, y te aplicas y estudias	<p>no se le entiende a ese maestro</p> <p>imagínate si te pone a hacer un proyecto y de por sí es medio delicado el... en ese aspecto de evaluación</p> <p>mejor en el examen, y te</p>	<p>Actitud docente</p> <p>Impacto en el alumno</p>	Respuesta aplicar proyecto en psicología, remarca implícitamente la actitud del docente

		<p>aplicas y estudias</p> <p>yo siento que ahí si se refleja el conocimiento como tal</p> <p>se pueden las dos, pues aplicaba las dos, un 50, 50</p> <p>el trabajo escrito pues no, no es importante como tal, eso solo desgasta</p> <p>mejor entregar al final algo que de verdad haya reflejado lo que aprendiste</p>		
148-150	<p>pues porque yo siento que ahí si se refleja el conocimiento como tal, eh, o si se pueden las dos, pues aplicaba las dos, un 50, 50 y que dejen de trabajar, porque pues el trabajo escrito pues no, no es importante como tal, eso solo desgasta, ya mejor entregar al final algo que de verdad haya reflejado lo que aprendiste</p>		<p>Percepción de la evaluación por examen</p> <p>Percepción de la evaluación por proyectos</p>	<p>Dice que elegiría ambas estrategias pero que le quitaría la parte del trabajo escrito al proyecto porque es mucho trabajo</p>
153-157	<p>es que como tal el proyecto no se puede hacer individual, se tiene que hacer en algún equipo de trabajo, de tres o cuatro personas, y siempre, en los equipos hay dos que trabajan, y dos que de plano no hacen nada, por ese lado también preferiría hacer un examen, ya que ahí, eso es individual, no lo puedes dar por equipo y en el proyecto sí, hay dos que se matan y dos que no hacen nada, nada más van a poner su cara, o ponen el dinero</p>	<p>el proyecto no se puede hacer individual</p> <p>se tiene que hacer en algún equipo de trabajo</p> <p>siempre, en los equipos hay dos que trabajan, y dos que de plano no hacen nada</p> <p>por ese lado</p>	<p>Limitaciones de la evaluación por proyectos</p> <p>Impacto en los alumnos</p>	<p>Expresa que prefiere el examen porque la evaluación por proyectos es en equipo y no todos trabajan</p> <p>Implícitamente también la marca como la principal limitante de los proyectos</p>

		también preferiría hacer un examen, ya que ahí, eso es individual		
--	--	---	--	--

ANEXO 10.

**CODIFICACIÓN DE LAS
OBSERVACIONES CLASE DE
PSICOLOGÍA**

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 06 de Abril de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 1	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm – 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor comienza de manera puntal la clase, sin esperar a que estén adentro todos los alumnos</p> <p>Mientras da la explicación hace preguntas al grupo en general y resalta que deben utilizar la información que buscaron de tarea</p> <p>la mayoría de los alumnos está en silencio y en orden, pero no parecen poner atención</p> <p>la mayor parte del grupo tiene información impresa y no la utilizan para participar.</p> <p>Dos alumnos se han quedado dormidos y otros platican entre sí.</p> <p>es evidente que el profesor no tiene una planeación base y sus estrategias o plan alternativo surgen en el momento</p>	<p>Debido a que no participan el profesor da por hecho que no llevan información y como estrategia alternativa, mandó a una alumna a la biblioteca por libros de psicología pero como estaba cerrada el sacó su libro y se lo dio a una alumna para que leyera el primer párrafo y lo pasara a su compañera para que continuara el siguiente párrafo y así sucesivamente, en cada pausa de la lectura el profesor trata de explicar de qué trata cada párrafo y pide a los alumnos que comenten algo sobre las situaciones que explica.</p> <p>Cuando los alumnos no participaban por más que el maestro preguntaba sobre el tema, les dijo que si continuaban así se vería en la necesidad de dar el tema por visto como lo hizo ya en alguna ocasión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clase • Actitud de los alumnos • Estrategias de enseñanza • Actitud docente

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 19 de Abril de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 2	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Cuando el profesor se acerca a resolver la duda de una alumna todas ellas aprovechan para pasarse respuestas y el profesor no se da cuenta.</p> <p>El profesor se acerca con algunos de los alumnos la misma chica que pasó la respuesta a su compañera utiliza el celular para mandar mensajes y pide respuestas a su compañero de al lado, incluso acerca su banca a ella</p> <p>Por otra parte, las chicas de la segunda fila columnas 1 y 2 también se piden respuestas de manera directa, todo esto mientras el profesor aclara dudas de un alumno ubicado al otro extremo del salón</p> <p>conforme terminaron le entregan el examen al maestro, quien comienza a calificarlos inmediatamente entran que los alumnos de hasta enfrente aprovechan para tratar de copiar de los que ya calificó y dejó sobre la mesa.</p> <p>la orientadora entra a dar un aviso sobre una excursión que se realizará el 27 de mayo a Six Flags con un costo de \$500, los alumnos se distraen con ello y comienzan a platicar sobre quién va a ir</p> <p>El profesor pregunta si había en el examen algún tema que no vieron y algunos dicen que sí pero</p>	<p>El día de hoy se aplica el examen parcial a los alumnos son sentados de manera ordenada en 8 columnas y 6 filas separadas unas de las otras el profesor camina por el salón observando a los alumnos para asegurarse que no copien y aclarar algunas dudas de los alumnos.</p> <p>Los alumnos de la columna 1 fila 3 y 4 se pasan respuestas y al darse cuenta el profesor les retira el examen sin decirles nada.</p> <p>El profesor comienza a recoger algunos exámenes mientras otros compañeros se acercan a entregarlo voluntariamente, algunos alumnos se niegan a entregarlo porque no han terminado, pero profesores dice que se terminó el tiempo y ya no los recibirá, después de eso los alumnos se acercan a pedirle que les reciba su examen, el profesor se niega, después de aproximadamente 5 minutos comienza repartir los exámenes a sus dueños para que lo califiquen ellos mismos.</p> <p>El profesor continuando dictando las respuestas del examen y una alumna menciona en voz alta la respuesta correcta a la pregunta 27 y todos ríen porque “al fin le atinó” incluso profesor menciona su nombre a manera de sorpresa, se burla y se ríe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos en la evaluación por examen • Actitud del alumno • Percepción de la evaluación por examen • Actitud docente • Estrategias de evaluación • Comunicación docente alumno

no se atreven a decirlo en voz alta Entonces el profesor dice: lo que pasa es que unos entienden más que otros

*P- el ellos ¿dónde están todos los deseos? En el inconsciente, también llamado, ello, hay que leer introducción al psicoanálisis. Hay dos fuerzas fundamentales en el inconsciente humano, lo cual explica en parte la necesidad de crear y construir. Eros y tánatos **Ans... (entre murmullos) ¿Eros y tánatos? ¿Cómo?, eso no lo vimos, ¿Qué es tánatos? **Ao... ¿Eso cuando lo vimos? *P- viene de la tanatología, tánatos, tiene que ver con la muerte, como, tiene que ver con ese duelo, a veces por unas circunstancias de pérdida, se crean circunstancias de apego

*P- a largo plazo, ojo, no se vale: memoria a largo plazo, es aquella que dura mucho tiempo, ¡no! (risas de alumnos) es aquella, en la cual se desarrolló un aprendizaje significativo, por lo tanto, un aprendizaje significativo, tienen más recuerdos de él, (risas de alumnos) **Aa... ¿no puede ser aquella que guarda información para tu vida diaria? *P- también a corto plazo es para tu vida diaria. **Aa... no, en a corto plazo no le puse que es para la vida diaria **Ao... no, no, no, no, corto plazo es como el examen

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 20 de Abril de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 3	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Al entrar el profesor explica que hoy va a revisar firmas cómo habían quedado el día anterior, pero mientras el revisan pide formen equipos y realicen un esquema sobre el desarrollo humano pues se supone que debían traer información.</p> <p>*P- Isabel, guarda tu comida porque ya sabes que es lo que le pasa *Aa... se la come usted *P- no, ya no, ya quedamos que va directamente al cesto, antes me la comía, pero engordé por comer tanta porquería</p> <p>entra la orientadora a repartir el formato de permisos para la excursión a Six Flags.</p> <p>La mayoría de los equipos han acabado la actividad y comienzan a realizar todo tipo de actividades Cómo jugar platicar comer y dormir</p>	<p>Un alumno se acerca con el maestro para pedirle le realice el examen de ayer porque no vino, pero el profesor le dice que venga conmigo para que yo se lo aplique.</p> <p>les realiza un examen oral. Los alumnos me dicen que les apliquen mismos también que a sus compañeros el profesor dice que no porque sus compañeros yo les pasaron las respuestas Y que digan que es buena onda porque ya no debería de aplicarles el examen.</p> <p>el profesor continúa nombrando a los alumnos Para que pasen por su calificación, y un alumno se da cuenta que se equivocó de lista con el grupo tercero 1 y se ríen del profesor</p> <p>Una alumna toma sus cosas y pide permiso al maestro para ir con la orientadora. Enseguida entre la orientadora avisarle al profesor que la alumna que había salido se va a retirar porque se siente mal.</p> <p>*P- pero está incompleta tu información *Aas... pues pónganos pendiente *P- si está incompleta tu información, lo siento **Aa... sí, porque de nuestras hojas también no tenía eso profesor, no venía *P- está incompleta tu información *Aa... pues pónganos pendiente, usted dijo, *Aa... sí usted dijo. *P- jamás dije, eso, jamás dije eso *Aa... pero dijo: en caso de que no lo tengan en las</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación docente alumno • Estrategias de enseñanza • Estrategias de evaluación (examen oral y escrito) • Actitud docente • Interés del alumno • Función de la orientación educativa • Actitud del alumno • Evaluación según el contexto

	<p>hojas háganlo del libro **Ao... sí es cierto **Aa... y sí traemos las hojas, pero no viene... *P- a ver, escúchame, no empieces, se la pasan gritando... **Aa... escúchame mijita! (risas de alumnos) *P-... y después resulta que no, les pedí la tarea, pero a pesar de eso les traje libros, para que ahí busquen</p>	
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: martes 26 de Abril de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 4	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>5 minutos antes ya les iré registrando su actividad y ya no habrá mayor problema, anteriormente habíamos quedado que si las entregábamos después iba a tener algún valor mínimo, entonces nos evitamos todo ese rollo, quien la entregó excelente, y quien no la entregó, con la pena, ¿sale?</p> <p>este proceso de evaluación me dejó un poco molesto, pero eso no quiere decir que bueno ya me voy a molestar toda la vida por ello ¿no? Creo que no, no es mi estilo y además no tendría que ser mi postura, hay que ser resiliente con eso... la mejor de las formas, puede que no se les olvide.</p> <p>Finalmente es su proceso de aprendizaje y conocimientos que ustedes adquieren, los trabajos de investigación tienen que tener, unos tres, por tema una, tres cuartillas que quede claro, para evitar situaciones.</p> <p>voy a tener cuidado de estar revisando a todos, porque a veces nada más les ponía un garabato,</p>	<p>nada más tres propuestas, na más recuerden que el examen si tiene que tener un valor no mínimo de 40% **Ao... 50, 30 **Aa... no *P- sssh, ya les dije que no estamos en ningún partido político, si estamos de acuerdo levantas la mano, si no estamos de acuerdo no la levantas y asunto arreglado.</p> <p>Examen, examen no hay vuelta de hoja es un examen teórico además muy sencillo de lo que vemos en clase, de lo que no vemos ya saben que no les pregunto y si les llegara a preguntar lo anulamos.</p> <p>**Aa... el proyecto ¿qué va a ser?</p> <p>*P- ahorita vamos hacia allá ¿sale?</p> <p>¿no hay dudas hasta el momento?</p> <p>El proyecto yo había pensado en dos situaciones, precisamente al final una presentación de cualquier tema o unidad que estemos viendo ¿que van a</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de las estrategias de evaluación • Comunicación docente alumno • Noción de examen • Noción de proyecto • Actitud docente • Responsabilidad docente • Interés del alumno • Interés en los alumnos • Actitud del alumno

a veces les sale igual, a veces ni siquiera ya los últimos leo ya la información y no sé si esté adecuada o no adecuada y ni siquiera me dan el chance de corregir, a la mejor alguien tenía por ahí algún concepto medio equivoco y no importaba, lo que importaba era el garabato. A simple vista parece que todo el grupo pone atención ya que están organizados en filas y mantienen el orden, sin embargo, algunos alumnos y alumnas realizan tarea de cálculo, una pareja plática entre sí y no prestan atención, otra alumna manda mensajes de texto con su celular, y en general están distraídos ya que no muestran reacción algunas bromas al profesor, pero cuando el profesor pide que participen sacando su información que trajeron de tarea y tratan de participar.

El profesor acaba de explicar y pide que para mañana investiguen las etapas del desarrollo según Freud y comienza a pasar a las filas a firmar la actividad de la clase que fue copiar el esquema que fue haciendo en el pizarrón, la alumna que enviaba mensaje pide a su compañera su libreta y comienza a copiar en esquema ya que el profesor ya había borrado el pizarrón, justo termina cuando llega a su lugar y le entrega ambos cuadernos (el suyo y el de su compañera) el profesor los firma

hacer? Obviamente la explicación, a través de un video, a través de unas diapositivas, esa ya sería la presentación, en equipo. Es la propuesta que yo tengo, la otra es precisamente hacer alguna una actividad, este, de, por ejemplo, de una obra o , o hacer, este, más, más claro un análisis pero no como el que hicimos ahora, ya tendremos más elementos, de alguna película, de alguna obra... son las dos, dos alternativas, eh, una tercera, esa totalmente no depende mí ni de ustedes, pero sí la idea es que si en la escuela hacen alguna actividad y puede empalmarse, adelante *Ao... le voy a decir a Levy *P- y sino, desde ahorita lo decidimos, haya o no haya actividades en la escuela, ya cada quien sabrá lo que hace, o la empalmamos, ustedes, este, determinan, a mí en lo personal, se me hace bien el video, donde cada quien pudiera manifestar, de hecho incluso eso sería un muy buen elemento en donde simple y sencillamente ustedes están exponiendo con todas la herramientas que fueran necesarias ¿no? Así no hay ningún problema ¿sale? Video de algún tema ¿de acuerdo? *Ao... se lo vamos a entregar? *P- no. Aquí lo vamos a exponer, no tendría caso que yo lo vea, cada uno de nosotros lo tendría que exponer, ¿sale?

*Aa... y nosotros lo podemos hacer? *P- sí, ustedes se pondrán de acuerdo, y alguna persona grabará, otro hará la exposición, por eso les decía que esto era en equipo, porque si es de forma

Incluso un alumno se durmió y el profesor No se ha dado cuenta sin embargo una alumna noto que lo vi y lo despertó, pero le cuesta trabajo mantenerse despierto

individual, no terminamos, nos gana el tiempo, yo, este estaba pensando, porque lo venía trabajando, no lo tenía aterrizado hasta que lo comenté con ustedes... *Aa...de ¿Cuántos el equipo? *P- no más de 5, no más de 5 personas, porque entonces se hace un verdadero cotorreo *Aa... o sea ¿pero cualquier tema? *P- un tema de la unidad y obviamente toda esta información sería bastante, bastante amplia, no sería de forma general como ahorita lo estamos viendo, ¿sale? Y cuando digo no más de 5 puede ser 3 o 4, o 5 incluso ¿de acuerdo?

Ahora, eso como va a ser?, pues obviamente va a ser a través de una exposición, la vamos a realizar aquí, tendré que darles a ustedes una hojita de evaluación, tipo evaluación, una hojita muy sencilla donde va a ir la presentación, desarrollo bien la temática, uso material adecuado, haya un rango del 0 al 5, y cada uno de ustedes le ponga y haga la sumatoria y al final tendremos la calificación que se merece ese trabajo, así lo veo bastante más... ¿no? Yo consigo la tele y todo ese rollo, ahí vamos viendo, se expresó bien, su video tuvo alguna introducción y ya le ponemos algún número, de tal manera que ahí haya una coevaluación *Ao... profe *P- mande *Ao... puede ser del tema que nos guste *P- si tu eliges, a lo mejor dices, yo quiero desarrollar la teoría conductista, entonces ya nos explicas todo el rollo que tenga que ver con la teoría conductista *Aa... ¿cualquier tema que tenga que ver con la materia? *P- si porque igual así evitamos el: ay ese tema no me gusta mejor otro,

	<p>¿estamos bien? *Aa... puede ser sobre un mismo tema? *P- ah sí, habrá quien incluso alguien pude decir, es que aquel equipo ya tiene el tema, yo quiero también explicar sobre ese tema. No habrá ningún problema, porque repetimos, los temas pueden ser los mismos, la forma en que cada uno lo asimila, lo comprende y lo aprende va a ser totalmente diferente</p>	
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 03 de mayo de 2016	NÚMERO DE ONSERVACIÓN: 5	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
	<p>El profesor no llegó a clase y los alumnos tuvieron las dos horas libres</p> <p>algunos aprovecharon para salir a jugar fútbol, otros simplemente se reunieron a platicar y sólo tres se quedaron en el salón haciendo tareas o trabajos</p> <p>En esta ocasión no se acercó la orientadora para avisarles que no llegaría el maestro y tampoco para atender el grupo. Ellos vieron que era tarde y concluyeron que no llegaría el maestro Así que decidieron salir a jugar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto en el alumno • Función de la orientación educativa

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 04 mayo de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 6	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>una vez que están todos en el salón comiencen recapitulando sobre la clase pasada</p> <p>La mayoría de los alumnos están distraídos, continúan comiendo y/o platicando.</p> <p>Un alumno realiza una pregunta el maestro y él se acerca a explicarle Y resolver sus dudas centrándose en ello y descuidando al resto del grupo</p> <p>Aproximadamente sólo 10 alumnos del grupo ponen atención y participa, los demás platican con sus compañeros y se escuchan muchos murmullos en general están distraídos debido a esto el profesor centra su explicación sólo en los alumnos que ponen atención.</p> <p>una alumna ubicada en la octava y última columna fila 3 se quedó dormida de 10 a 15 minutos aproximadamente sobre su banca, al parecer el maestro no lo notó y continuó su clase normal.</p> <p>El profesor les pide que no anoten el subtema que va a dictar a continuación y les avisa que va a dictarle aproximadamente 10 renglones de su libro Qué es lo que necesitan para mantener los</p>	<p>La clase comienza 10 minutos después porque hicieron homenaje y se retrasaron los horarios</p> <p>El profesor se acerca a una alumna que está utilizando su celular e intenta quitárselo, pero en la alumna lo guarda.</p> <p>El profesor se acerca a la alumna que sufre un accidente en donde perdió a su familia, le pregunta cómo se ha sentido y qué avances ha tenido ya que estuvo en coma algunos días y al parecer se ve un poco afectada su memoria, la chica le responde que ha sido difícil ya que no recuerda casi nada pero que está logrando sobreponerse a esto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Interés del alumno • Impacto en el alumno • Comunicación docente alumno • Responsabilidad docente

quietos y concentrados.

Mientras el maestro dicta camina entre las filas y los alumnos ordenados escriben lo que se dicta. A pesar de esto hay 3 alumnos que casi se quedan dormidos mientras escriben (incluso a mí me cuesta trabajo mantenerme despierta)

Conforme los alumnos terminan la actividad pasan con el maestro para que le firme y los primeros en terminar son los que han platicado la mayor parte de la clase.

Mientras firma los cuadernos el profesor de instrucciones para la tarea de la próxima clase y reparte el encuadre de evaluación.

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 11 de mayo de 2016	Número de observación: 7	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Aunque el grupo está callado casi cada alumno realiza diferentes actividades unas alumnas se peinan entre sí y otros platican, y algunos realizan trabajo de la materia de cálculo.</p> <p>Entra la orientadora para dar un mensaje sobre la excursión y salen dos alumnos con ella.</p> <p>Todos los alumnos se centran en realizar la actividad, pero terminan rápido y comienzan a platicar y el profesor continúa con la explicación después de un momento pide que alguien lea el texto de las copias y después pide que expresen la opinión que tienen de la lectura y dice que no se meterá con lo que escribieron en actividad y que es un ejercicio meramente personal.</p> <p>el maestro deja de explicar y sólo se queda callado frente al grupo para recuperar su atención</p> <p>En general el grupo se encuentra atento y en silencio, mientras el profesor continúa con la dinámica de explicar y pedir participaciones al grupo, cada vez que lo hace, los alumnos revisan la información que llevan, pero sólo algunos participan, lo que hace evidente que los alumnos no se preparan con anterioridad, no leen la información que llevan y tratan de hacerlo solo al momento que el profesor pide la participación.</p> <p>Cuando faltan 5 min para que termine la clase el</p>	<p>El profesor entra y saluda al grupo, platica un poco con algunas alumnas mientras reparte copias a los alumnos</p> <p>El profesor continúa dando la clase y explicando, algunos alumnos participan haciendo preguntas o aportar la información de sus copias cuando el profesor les realiza algunas preguntas responden acertadamente gran parte de los alumnos mientras que otra toma nota de lo que está escrito en el pizarrón</p> <p>Cuando termina su explicación pide que recorten las copias que les entregó al inicio y que hagan la actividad que viene indicada ahí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Actitud de los alumnos • Estrategias de evaluación • Interés de los alumnos

<p>maestro comienza a firmar los trabajos y tareas de los chicos.</p> <p>Les pide lleven de tarea para la próxima clase, información sobre que es el plan de vida y que es FODA. Se despide de ellos y sale del salón.</p>		
--	--	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 17 de mayo de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 8	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Sin embargo, Cuando el profesor da la espalda a los alumnos para borrar el pizarrón, todos los alumnos comienzan a platicar y reír, y para atraer si atención el profesor se para enfrente, cruza los brazos, observa a los alumnos y guarda silencio hasta que los alumnos de nuevo se encuentran callados poniendo atención</p> <p>Un alumno le dice que no entiende y el profesor se acerca a él para explicarle individualmente, después otros alumnos también lo llaman y va con ellos a sus lugares, mientras el resto del grupo plática y sólo algunos realizan la actividad.</p> <p>A las 4:15 pm el profesor comienza a firmar las actividades de los alumnos</p> <p>, cuando faltan 5 min para que acabe la clase el profesor les indica que como tarea deben llevar información del tema que van a exponer como "proyecto" porque trabajaran en equipo mañana, continúa firmando y cuando termina les dice que ya pueden salir al descanso.</p>	<p>en esta ocasión la mayoría de los alumnos participa y con su aporte el profesor va construyendo un mapa conceptual en el pizarrón.</p> <p>el profesor explica las siglas FODA, y después les dice que anoten en su cuaderno 5 metas que tengan, lo piensa un poco y dice que mejor sean 6, 2 a corto, 2 a mediano y 2 a largo plazo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Interés de los alumnos • Planeación de clase

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 18 de mayo de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 9	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor entra al salón y borra el pizarrón que estaba aún con información de la clase anterior, después se acerca al grupo de chicos que jugaban baraja y se las recoge, y da la instrucción de que guarden su comida, mientras recorre el salón comiendo de la comida de quienes no la han guardado.</p> <p>Les dice que continuarán con el ejercicio de ayer</p> <p>Una alumna le dice que no vino ayer y que, si le puede explicar, el maestro se acerca y les explica a grandes rasgos de qué se trata la actividad y la clase de ayer</p> <p>Cuando termina, pide que se reúnan en equipo para que vayan organizando su exposición, que definan cosas cómo el tema, el índice, etc.</p> <p>Para las 6:20 ya todos los alumnos están platicando, un alumno se ha quedado dormido y el profesor continúa platicando con un alumno de un equipo, ha estado con éste equipo la mayor parte del tiempo, la clase ha terminado y él no se ha dado cuenta, pero algunos alumnos ya salieron del salón,</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad docente • Interés del alumno • Actitud docente

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 23 de mayo de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 10	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2.50 pm a 4.30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>comienza a caminar entre las columnas para firmarles la portada de la unidad.</p> <p>A un alumno le pregunta si no fue al preescolar porque su portada no está hecha con esmero, y los demás alumnos se ríen de eso.</p> <p>el grupo se ve cansado, algunos bostezan y la mayoría no pone atención, sólo algunos tratan de participar, ante esta actitud de los alumnos el maestro les dice que recuerden que si no participan y ponen atención él puede faltar a su ética, comenzar a firmar a todos y no explicar más, es decir, dar el tema por visto.</p> <p>entra la orientadora y llama a un alumno, plática un poco con él y después se acerca al maestro y le dice que llevará al alumno al cubículo</p> <p>una alumna se ha quedado dormida e incluso a mí me cuesta trabajo mantenerme despierta.</p>	<p>Llego al salón y me dicen que el maestro fue a firmar si asistencia, pero cuando llega trae libros de psicología y pide a los alumnos que pasen por ellos. diciendo que la unidad tres se titula "aprendizaje" y pide que busquen en el libro el concepto,</p> <p>Cuando termina de firmar las portadas el maestro se sienta en una banca y comienza a llamar a los equipos para preguntarles el tema que van a exponer, cuando un equipo dice que su tema es la autoestima, el maestro les dice que dos equipos ya tienen ese tema, pero ellos argumentan que él había dicho que no importaba que se repitieran porque los temas podían ser abordados de diferentes perspectivas, y con eso el maestro acepta que expongan ese tema también. pide a una alumna que estaba parada le diga un número, y que el alumno con ese número de lista diga la definición de aprendizaje, con cada participación el maestro dice que sí, que eso es parte del aprendizaje, pero que no es el significado tal cual, y trata de hacerles preguntas que los guíen a la respuestas dice que quedan aproximadamente 6 clases y que las va distribuir en clases normales y dos clases para que los equipos expongan su tema, les informa el orden en que van a exponer y cuando termina les dice que pueden disponer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Estrategias de evaluación • Actitud docente • Interés de los alumnos

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 31 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>daba las instrucciones de pegar la retícula que les había repartido y que realicen un esquema de cada corriente psicológica (humanismo, conductismo y cognoscitivismo).</p> <p>Un alumno que se encuentra justo frente al escritorio prueba su proyecto de innovación, mientras la chica que se encuentra a lado suyo se ha quedado dormida, y cuando el chico termina de probar si proyecto también se duerme por unos minutos</p> <p>Mientras tanto el profesor sigue revisando y firmando el trabajo al otro extremo del salón, y el resto del grupo se dedica a platicar o realizar trabajos de otras materias.</p>	<p>Un alumno pregunta si no hay problema con que en el vídeo de la exposición no aparezca si cara y sólo se escuche su voz, él le responde que no, mientras colabore en el vídeo no hay problema,</p> <p>Dice el profesor que falta registrar algunas actividades y verifica en el cuaderno de la chica, se sienta en una banca y pide los trabajos de los alumnos cercanos para revisar y registrar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Correlación implícita enseñanza evaluación • Actitud docente • Estrategias de valuación

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 01 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El maestro le indica que le dé el marcador a alguien más, y comenta que normalmente se lo dan a las personas que les caen mal, pero que ella puede dárselo a quien quiera, la compañera se lo da a otra chica y el grupo se ríe como respuesta al comentario del maestro ya que implicó que a quien se lo diera sería porque le cae mal.</p> <p>Cuando el profesor le pide a otra alumna que pase al pizarrón, ésta le pregunta el significado de un concepto, pero el maestro le dice que no sabe, y ella responde que entonces no puede participar y comienza una pequeña discusión entre ellos</p>	<p>borra el pizarrón y entrega el marcador a una alumna pidiéndole pase a escribir su diagrama en el pizarrón le pide que lo explique a sus compañeros, y la chica lee su esquema</p> <p>el grupo se queda en silencio total ya que no sabían que hacer, pues el maestro se distrajo platicando con un alumno y olvidó guiar la clase.</p> <p>una alumna le dice que falta el esquema de Vygotsky, a lo que el maestro responde que sí pero que al parecer a sus compañeros no les importa, la chica le dice que le explique a ella y el maestro lo hace, mientras que el resto del grupo se queda en equipos sólo platicando. Y así el resto de la clase</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad docente • Interés de los alumnos • Estrategias de enseñanza • Actitud docente • Comunicación docente alumnos

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 07 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2.50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Y el tiempo restante de clase, aproximadamente 20 min los alumnos platican entre sí, algunos juegan baraja y otros salen a comprar.</p>	<p>El profesor junto con dos alumnos va a la biblioteca por el equipo que se utilizará para la presentación de los vídeos de los chicos, traen al salón computadora, una televisión y los cables para conectarlos.</p> <p>Mientras terminan de conectar y configurar la computadora, el maestro me enseña el examen que aplicará, y me dice que lo vea porque en ésta ocasión al ser los exámenes finales no me lo puede</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clase • Noción de proyecto • Interés de los alumnos • Responsabilidad docente

prestar para copia

Siendo las 3:35 ningún equipo ha pasado a exponer y los alumnos platican entre sí, de manera inesperada comienza la proyección del primer vídeo y todos los alumnos corren a sentarse y poner atención.

Cuando se acaba el vídeo el maestro hace aportaciones sobre el tema que explicaron, pero no habla de la realización del vídeo.

nadie más trajo su material, entonces el maestro les pregunta que van a hacer la media hora restante, inmediatamente les dice que para mañana ellos se encargarán de ir por el equipo, conectarlo y poner sus vídeos, y que vídeo que por alguna razón no se pueda ver ya no será calificado.

sale del salón un momento e inmediatamente comienzan a platicar los alumnos, cuando entra me dice que yo decida si seguir conservando o irme porque ya no habrá clase, le digo que me quedaré y él toma sus cosas y sale del salón pidiendo a los alumnos que le ayuden a sacar y entregar el equipo en la biblioteca.

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 08 junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
pocos son los alumnos que ponen atención, la mayoría está platicando	<p>La clase comienza puntual, para la hora de inicio ya está conectado el equipo de audio y los equipos ya están organizados, y está listo el primer vídeo del día.</p> <p>Mientras se proyecta el vídeo el profesor se sienta en la parte de atrás</p> <p>Mientras se prepara la proyección del siguiente vídeo, sueña el teléfono del maestro, y dice a los alumnos que no contestará porque está en clase.</p> <p>el maestro dice que el equipo aplicará un test del color, los chicos sólo lo aplican, pero no logran explicarlo ni darse a entender en cómo se aplica, por lo que el profesor interviene dando una explicación general de cómo se realiza</p> <p>En general los alumnos sí fueron capaces de realizar su vídeo que era lo que en alguna ocasión me había comentado el maestro, temía que no lo terminarían o lo hicieran sin interés. Sin embargo, aunque lograron participar/actuar en sus vídeos les cuesta mucho la expresión de sus ideas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés del alumno • Actitud del alumno (buena) • Actitud del docente • Noción de proyecto • Teoría implícita sobre evaluación • Estrategia de enseñanza • Contexto del aula

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 14 de junio de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 15	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El maestro continúa pasando por las filas y en ocasiones se acerca a alguno de ellos para preguntarles cómo van.</p> <p>Los chicos que juegan baraja con regularidad comienzan a pasarse las respuestas, aunque lo hacen discretamente.</p> <p>Cuándo sólo falta un alumno por terminar el maestro le da la mitad de exámenes a una chica y él se queda con otra parte, comienzan a repartirlos a sus dueños, y les dice que ya va a dar las respuestas para que se califiquen.</p> <p>cuando aclaran que equivale al 40% les dice que hagan una regla de tres para obtener su calificación y la anoten en su examen</p> <p>después de unos minutos piden que le entreguen los exámenes porque a veces pueden ser muy poco honestos y cambiar sus respuestas</p> <p>Acto seguido preguntó quiénes eran los integrantes de esos equipos, cuando levantaron la mano dijo que además eran muchos y le preguntó a cada uno si querían su punto, a los que dijeron que sí, tomó sus libretas y marcó un punto en ellas, todo el grupo se ríó de ello y así terminó la clase</p>	<p>tomaron unos minutos de la clase para continuar respondiendo el examen de inglés.</p> <p>en esta ocasión los alumnos se ven más concentrados y tranquilos, después de aproximadamente 15 min no han tratado hasta de pasarse las respuestas.</p> <p>La chica de la C3 F1 no contesta su examen, parece estar esperando algo y utiliza su celular.</p> <p>Cuándo ya sólo quedan dos alumnos, el maestro se sienta a un lado de una de ellas y al ver que sólo estaba remarcando sus respuestas con pluma, le dice que ya lo deje así, pero responde que no porque al final la va a regañar, y él dice: no, sólo borraré tus respuestas, como las de tus compañeros que lo hicieron a lápiz.</p> <p>En la última pregunta del examen, la cuál era: ¿qué significa la palabra FODA? El maestro dice que debieron explicar cada sigla y no sólo poner a que se refería la palabra en general, pero los alumnos le dicen que no debe ser así porque entonces las instrucciones no fueron claras, por lo que el maestro les dice que está bien, que mientras tengan cualquiera de esas dos respuestas la consideren correcta.</p> <p>llega el profesor Levi, de la materia de innovación y le pide al maestro hablar con él fuera del salón.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos en la evaluación por examen • Impacto de la evaluación por examen • Actitud docente • Comunicación docente

	<p>después de unos minutos entra al salón el maestro y les explica a los alumnos que el maestro Levi le pidió que les pusiera un punto extra en su calificación de esta materia a los alumnos de los equipos que presentaron los mejores proyectos en la materia de innovación, pero que ya saben que no lo va a hacer porque él nunca ha regalado puntos, así que los felicitaba por sus proyectos, pero no la iba a dar ningún punto extra.</p>	
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 15 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 4:50 pm a 6:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>entra el maestro y les informa que hoy se dedicara a revisar firmas y entregar calificaciones así que pueden disponer de si tiempo siempre y cuando no se salgan del salón ni hagan mucho ruido.</p> <p>Comienza a llamar a los alumnos por número de lista, cuenta las firmas que tienen, y hace la suma de la calificación de su examen, la calificación que obtienen según la cantidad de firmas que tienen y la calificación que obtuvieron en su vídeo, las promedia y les da su calificación final de este parcial.todos están ordenados y sin hacer mucho ruido, algunos alumnos salen a comprar, pero no se tardan en regresar. Otros platican en sus lugares con sus compañeros y así transcurre tod la clase.</p>	<p>Cuando termina de revisar y entregar calificaciones el maestro les informa que técnicamente de ha terminado el semestre, pero que por disposición oficial deben asistir a sus clases la próxima semana, por lo que en las siguientes clases les pondrá películas y tomará en cuenta su asistencia, se despide diciendo que nos vemos la próxima semana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de evaluación • Finalidad de la evaluación • Impacto en el alumno

ACONTECIMIENTO: Clase de Psicología profesor Juan José		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: martes 21 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:50 pm a 4:30 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>todos los alumnos están dentro del salón y en sus lugares, pero pocos ponen atención</p>	<p>Al iniciar la clase el profesor va a la biblioteca por el equipo, una vez en el salón lo conecta y pone la película "La pasión secreta de Freud"</p> <p>en ocasiones los chicos que están a lado mío me preguntan si eso que pasa es verdad o si yo estudié algo de eso.</p> <p>Ya es la hora del descanso y no ha terminado la película, el maestro les dice que los que quieran seguir viéndola pueden hacerlo y los que no ya pueden salir, la mayoría de los alumnos sale y se quedan sólo 5, pero ya no ven la película por lo que el maestro la quita y va a entregar la televisión y el DVD.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Interés de los alumnos • Impacto en los alumnos

ANEXO 11.

CODIFICACIÓN DE

OBSERVACIONES CLASE

INNOVACIÓN Y DESARROLLO

TECNOLÓGICO

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Miércoles 06 de Abril de 2016	NÚMERO DE OBSERVACIÓN: 1	TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>el profesor trata de involucrar las opiniones de los alumnos</p> <p>Cuando el profesor nota que los alumnos ya están muy distraídos hace bromas sobre el propio tema</p> <p>pregunta a los alumnos si tienen dudas y se dirige a los alumnos de manera particular</p> <p>los alumnos aprovechan el tiempo para platicar y realizar otros trabajos.</p> <p>La orientadora entra para presentar a una compañera quien se ausentó por problemas de salud y pedir el apoyo en su integración</p> <p>Regresa la orientadora para informar sobre una beca a alumnos "buenos" en matemáticas, pero la orientadora pide al maestro que el los elija y los que el maestro decide salen con la profesora para que les dé más informes.</p>	<p>El profesor me presentó al grupo y preguntó si alguien tenía preguntas para mí, solo una chica preguntó cuál era el nombre de mi tesis</p> <p>el profesor se refiere a la construcción del proyecto desde la experiencia de los alumnos al crear su proyecto de vida (ingreso a la universidad).</p> <p>*Proyecto de ingreso a nivel superior</p> <p>-Planteamiento del problema: no entré a la universidad</p> <p>-Justificación: por qué me quiero quedar en la universidad</p> <p>-Objetivo: entrar a la universidad</p> <p>-Hipótesis: si estudio 2 horas al día paso el examen</p> <p>-Marco teórico: todos los apuntes</p> <p>-Metodología: qué y cuándo lo voy a hacer</p> <p>-Resultados: se quedó, no se quedó</p> <p>-Conclusiones</p> <p>Un chico me comenta que prefiere hacer examen que un proyecto porque en el proyecto tienen que trabajar más y el profesor solo los guía y no les enseña los temas tal cual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Aprendizaje significativo • Noción de proyecto (alumno) • Percepción de la evaluación por examen • Actitud del alumno • Impacto en el alumno • Comunicación docente alumno • Función de orientación educativa • Noción de proyecto

<p>mientras el profesor conecta el proyector y la computadora, los alumnos aprovechan el tiempo para platicar y realizar otros trabajos.</p>	<p>uno de ellos (alumno) agradeció este tipo de clases ya que los motiva a realizar un mejor proyecto, otra alumna dice que está bien su explicación pero que hubiera preferido se abordara el tema del proyecto al inicio del semestre porque les sería de más ayuda para lograr objetivo personales y escolares</p> <p>otra alumna opina sobre el proyecto de entrar a la universidad, sin embargo, el profesor cortó su participación y dio una opinión apresurada a la opinión de la alumna sin escuchar su idea completa, al final vuelve a preguntar a la alumna que es lo que quería decir.</p> <p>Proyecta los trabajos que enviaron los alumnos al correo del maestro, con cada trabajo proyectado el profesor hace correcciones, observaciones y críticas de manera general y sin saber a quién pertenece el trabajo.</p>	
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Lunes 11 de Abril de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>La orientadora entra y pide permiso al profesor para entregarles avisos a los alumnos.</p> <p>El profesor indica que es día de revisión y les dice que irá llamando a los equipos para que pasen y les de correcciones sobre su proyecto escrito.</p>	<p>El profesor me pidió que también revisara los proyectos de los chicos y les hiciera observaciones</p> <p>El profesor me informa que se suspenderán las clases de martes y miércoles ya que se les</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de evaluación • Noción implícita del sistema educativo • Actitud del alumno

Mientras el maestro revisa a cada equipo el resto del grupo dispone del tiempo, solo en ocasiones les pide que guarden silencio	aplicará a los alumnos el examen PLANEA y solo asistirán a responderlo	<ul style="list-style-type: none"> • Función de orientación educativa
---	--	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Miércoles 20 de Abril de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Cuatro alumnos (3 mujeres y un hombre) ubicados en las columnas 3 y 4 filas 1 y 2 se pasan las respuestas de las primeras preguntas de manera muy obvia mientras la orientadora se encuentra al otro extremo del salón.</p> <p>Alumnos de la columna 4 y 5 fila 4 también se pasan las respuestas, lo mismo que una alumna y un alumno de las columnas 6 y 7 fila 1</p> <p>Alumnos de las columnas 6 y 7 fila 3 también se pasan respuestas, y los 4 alumnos mencionados al inicio se pasan “papelitos” y comentan sus respuestas de manera abierta, todo mientras la orientadora se encuentra en la puerta conversando con una alumna externa al grupo.</p> <p>Dos alumnas de la columna 7 filas 5 y 6 se pasan respuestas sin ocultarse.</p> <p>Después de 30 min de comenzar el examen el grupo comienza a notarse inquieto, se ocultan</p>	<p>Se aplicará examen, pero el profesor no pudo asistir, por lo que la orientadora se encargará de aplicarlo, para ello los acomoda, pide a dos alumnos que se cambien a las bancas vacías de enfrente, y los demás se quedan en sus lugares, pero deben separarse un poco entre sí.</p> <p>La alumna de la columna y fila tres lee un libro en lugar de aplicar el examen***</p> <p>*** Al final pregunté a la orientadora por qué la chica no realizó examen y me explicó que fue la chica que se reintegró a clases el primer día de observación, ya que tuvo un accidente automovilístico en diciembre donde perdió a su padre, y ella estuvo algunas semanas en estado de coma, lo cual repercutió en su memoria y por ello no aplicó examen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la orientación educativa • Actitud de los alumnos en la evaluación por examen • Impacto de la evaluación por examen • Evaluación según el contexto

menos al copiar y comienzan a platicar en voz alta.		
---	--	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Lunes 25 de Abril de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor inicia la clase saludando a los alumnos y preguntando si quieren que entregue sus calificaciones en voz alta o de manera individual</p> <p>La mayoría de los alumnos permanece en su lugar sin hacer nada</p> <p>...algunos ya cambiaron de tema, ¿cuál es la única desventaja compañeros? La única desventaja es que decidieron cambiar de proyecto, pero la desventaja es que no han empezado todavía, ya lo decidieron, ahorita acaba de terminar el parcial eso quiere decir que tienen, martes, miércoles, jueves y viernes, para estructurar, su planteamiento, su justificación, su objetivo general, su marco teórico, sus hipótesis y ya deben de estar trabajando con su procedimiento, su observación, sus experimentos, ¿alguna pregunta? *Ao... no...</p> <p>...con un mapa conceptual, fijense muchachos, de verdad chavos de 6° semestre, ya sabrán quienes, pero fueron bastantitos, con un mapa conceptual menciona que se hace antes, durante y después de la planeación del proyecto (ruido) ¿Qué pasó muchachos? Si lo único que había</p>	<p>Mientras, pregunta a un alumno llamado Carlos si tiene algún trabajo o tarea que quiera entregar porque es el único reprobado, él dice que no y continúa platicando con sus amigos</p> <p>una alumna ubicada en la columna 3 fila 2 comienza a llorar y 3 de sus compañeros se acercan a abrazarla</p> <p>*Ao... (dirigiéndose a mí) ¿te acuerdas que la otra vez te dije que me gustaba más el examen? Yo: sí *Ao... pues ya no! Yo: ¿por qué? *Ao... porque con el examen saqué 7 y con él 9, entonces... increíble, creo que es mejor trabajar con proyectos Yo: ¿por qué? *Ao... creo que aprendí más sin darme cuenta, es que, si hubiera sacado 8, pero no, que triste Yo: pero no está mal *Ao... si, sería peor haber reprobado</p> <p>Da a conocer a los alumnos que se encuentran iniciando la unidad 2 y que se destinara un 80% de la evaluación al proyecto, 10% al examen y 10% a las tareas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud del alumno • Interés del alumno • Percepción de la evaluación por proyectos • Estrategias de enseñanza • Establecimiento de las estrategias de evaluación y porcentaje correspondiente • Noción implícita del sistema educativo • Teoría implícita de la evaluación • Limitantes de la evaluación por proyecto

que hacer era... el alumno evade responsabilidad... pero bueno dejémosnos de tantas quejas, les hago la observación para que sean más prudentes, sobretodo en su examen de admisión, ¡luego empiezan a leer... ah sí! Ya sé de qué se trata, esta es... ¡no! Necesitan leer, ¿estamos?

Porque uno de los requisitos era que su proyecto fuera con material reciclable, que es una limitación, un proyecto no debe tener limitaciones, en México sí, no hay recursos, oye quieres hacer los lentes, pero nada más tengo dos mil, entonces por esa razón compañera Samanta, les dije, reciclado, reciclado, precisamente para poder experimentar y desarrollar su creatividad

El profesor pide que guarden silencio e inicia la clase diciendo que aprovechando mi tema explicará la forma de evaluación y por qué utiliza las estrategias de evaluación.

a partir de ese año formamos parte o miembro como país de la Organización por Cooperación para el Desarrollo Económico, eh, había que entregar, números, la OCDE... y ¿cuál era la ventaja de pertenecer a la OCDE? La ventaja de pertenecer... como su nombre lo dice es que, entre todos se cooperan para poyar a un país, sobre todo en vías de desarrollo, que ya no se llaman así... (ruido) debido a la globalización, entonces, dijeron, como podemos elevar las calificaciones, ah, pues el índice elevarlo, por número, ¡por promedio... ah! A dos parciales y todos los que saquen 0, 1, 2, 3, 4, y 5, tendrán 7, y fácil...

...llegamos, en el 2008, Zahad, entra la onda de, desarrollar competencias, ya no examen, la Reforma integral de educación media superior, RIEMS por sus siglas, en donde el alumno no debe ser valorado por examen. Por tareas, mediante tareas, entonces el alumno tiene que tener, competencias, y entonces, la RIEMS consiste en eso, en alcanzar, competencias, el alumno debe de ser competente...

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Lunes 02 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor comienza la clase saludando a los alumnos</p> <p>Bien eh, vamos a hablar el día de hoy, yo creo que el anuncio está de más, pero bueno, no lo quiero dejar pasar, eh, recuerden que el próximo miércoles, de manera individual por equipo voy a revisar el trabajo escrito, escrito, por eso de manera individual, me refiero a cada trabajo por equipo, recuerden, segunda y última revisión, desde portada hasta marco teórico, hipótesis</p> <p>Cuando se percata de los alumnos que están platicando les pregunta directamente si están entendiendo</p> <p>La orientadora entra a dar un aviso: "los que estén interesados en estudiar la licenciatura en psicología pueden asistir a un curso en la prepa 13" y algunos de los interesados salen con ella para más informes.</p>	<p>un alumno le pregunta cuál es el verdadero nombre del marco teórico y el profesor da una pequeña explicación diciendo que marco teórico, estado del arte, marco referencial se refieren a lo mismo.</p> <p>ahora también les voy a pedir que no se involucren tanto, a la mejor para ella sea muy importante entregar 20, 30 páginas, o sea no, no tanto, quedamos que mínimo de tres a 5 ¿sí queda claro? Pero a eso se refiere eh, las técnicas... marco referencial, que te refieras a donde, algunos hasta le llaman marco geográfico, imagínate ¿no? No es muy importante el nombre como los conocimientos que puedes verter, eso sí es importante, si me van a hacer pisos de vidrio picado y de repente en el marco teórico me ponen el PET, o sea, no tiene nada que ver ¿estamos? Ok</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la orientación educativa • Interés del alumno • Comunicación docente alumno • Noción de proyecto • Limitantes de la evaluación por proyectos

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 04 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor entra al salón y explica que el día de hoy la clase está destinada a la revisión de los proyectos escritos y que irá llamando a cada equipo para revisar su proyecto de manera individual y hacer observaciones.</p> <p>Mientras los quipos pasan a revisión el resto del grupo dispone del tiempo de la clase sin salir del salón, algunos realizan trabajos de otras materias, otros juegan y la mayoría platica.</p> <p>Cada que un equipo ha pasado a revisión vuelven a su lugar a continuar con las actividades que tenían sin comentar sobre sus trabajos y las observaciones que se les hicieron.</p>	<p>Cuando el profesor revisa el primer trabajo me lo da y me pide que lo lea, y realice observaciones y comentarios a los alumnos, y así con cada proyecto revisado.</p> <p>Cuando acaba la clase el profesor me invita a entrar a su siguiente clase en el 3ºII de la misma materia, para que también revise sus proyectos. Desde el momento de entrar se ve una diferencia con el grupo I, los alumnos están en su lugar y no platican entre sí.</p> <p>Se mantiene la misma dinámica que en el grupo anterior, nos sentamos en el escritorio al frente del grupo, cada equipo pasa a revisión con el maestro, él me pasa los trabajos y yo les hago pequeños comentarios, sin embargo, a diferencia del otro grupo aquí se mantienen callados, nadie se levanta de su lugar y no platican entre sí, y cuando terminan su revisión llegan a sus lugares a comentar sus observaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto del aula • Planeación de clase • Correlación implícita enseñanza evaluación • Estrategias de evaluación • Interés del alumno • Actitud del alumno

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Lunes 9 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor sale del salón y los alumnos toman el tiempo para platicar entre ellos</p> <p>menciona el nombre de un compañero y pide conteste: relación entre contextualización, viabilidad y factibilidad. Como el alumno no contesta el maestro pregunta a otro y así sucesivamente hasta la sexta chica que pregunta logra contestar</p> <p>Si nos vamos Yesenia, ¿de dónde eres Yesenia?... ¿se puede decir que eres de Texcoco?</p> <p>*Aa... si</p> <p>*P... ¿qué te parecen los gastos en la vialidad?</p> <p>*Aa... innecesario porque nosotros mismos a veces estamos...</p> <p>*P... está bien. Mira con todo lo que se gastó, con todo lo que se gastó, gastaron millones de pesos para la vialidad, pero cuando la vialidad no depende únicamente de las vías, aunque su nombre lo diga... ¿pero únicamente dependerá de las calles ampliadas?</p> <p>*Aa... no</p> <p>*P... ¿de qué crees que dependa?</p> <p>*Aa... del cuidado que le den</p> <p>*P... ¿alguien más quiere opinar al respecto?</p> <p>*Aa... depende de que las respeten la personas</p> <p>*P... claro, y en este caso cual es el problema... de transporte, ahí está el problema, el 30% del problema es cómo se resuelve, pero no es viable</p>	<p>El profesor entra apresurado al salón ya que es un poco tarde y pide a un equipo entregue su trabajo, ellos dicen que no están completos y una chica de otro equipo se acerca al maestro para que le revise su proyecto</p> <p>Aproximadamente 5 alumnos llegan tarde y piden permiso para entrar, pero el profesor les pide esperen afuera y continúa con la clase</p> <p>Hace una pausa en la clase para pasar lista y después de esto deja pasar a los alumnos que esperaban a fuera y les dice que ya pasó lista. Continúa la clase, pero los alumnos que entraron al final no ponen atención y solo platican, el resto del grupo pone atención a la explicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de evaluación • Estrategias alternativas • Percepción implícita del sistema político • Interés en los alumnos

<p>porque el 70% Al inicio estaban los de tránsito sobre los del transporte, pero los del transporte dijeron; vamos a hacer un paro. O sea, si nos sigues castigando vamos a parar el servicio...</p> <p>Cada vez que el profesor utilizara un proyecto de los alumnos como ejemplo les pide permiso para hablar de él.</p> <p>alienta a los alumnos a interesarse por mejorar su proyecto y participación.</p> <p>Siempre que hace reflexiones para concientizar a los alumnos parece captar su completa atención, pero esta solo dura mientras el maestro habla</p>		
--	--	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Miércoles 11 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Comienza saludando a los alumnos y confiesa que hace un poco de flojera pero que tratara de que la clase sea de la mejor manera.</p> <p>Cuando el maestro explica, la mayoría de los alumnos pone atención, pero cuando los compañeros hacen algún comentario o participación, el resto del grupo vuelve a platicar y distraerse.</p>	<p>Cuando entramos al salón el profesor me propone dar una clase al grupo la próxima semana y sugiere que sea miércoles ya que los lunes solo son 50 min de clase y los alumnos llegan tarde</p> <p>al iniciar hace una pequeña reflexión sobre la puntualidad de los alumnos y dice que por ello se ve en la necesidad de pasar lista y lo hace</p> <p>Se comienza la clase con la proyección de un video y en esta ocasión todos los alumnos ponen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de enseñanza • Comunicación docente alumno • Noción de competencia • Función de la orientación educativa

<p>entra la orientadora a pedir documentos (hoja del seguro social y permiso para excursión a real del monte). *O- ... por favor todos los que se van al viajecito porque ya tengo que llenar...</p> <p>El profesor hace el cierre de la exposición del tema de la clase y explica que toda esa información es parte o debería ser parte del fundamento de los proyectos que están realizando, y da las instrucciones de realizar un ensayo respecto al tema de la clase.</p> <p>*Ao... lo que yo trato de entender, algo así es el costo del éxito, lo que tendrías que sacrificar para alcanzar tus sueños y los pasos que tienes que seguir</p> <p>*P... y que es lo que tienes que sacrificar</p> <p>*Ao... tu dignidad (risas) eliminar los miedos de qué dirán y esas cosas,</p> <p>*Aa... como ahí lo doce no, abarca todos los aspectos que tenemos que... tenemos que pasar para llegar a un objetivo, que nosotros planeamos una meta a veces pero no sabes desarrollarla, o nos dejamos llevar por ciertas situaciones, como ahí lo decía estaba la motivación contra nuestros miedos, porque a veces, tenemos miedo de salir de esa zona de confort en la que estamos, por ejemplo, no se copiar las tareas o así en lugar de nosotros esforzarnos por hacerlo</p>	<p>atención, incluso algunas alumnas toman nota de video, El profesor se situó en la parte de atrás del grupo y no ha tenido necesidad de llamarles la atención</p> <p>Permite la entrada a todos los alumnos que llegan tarde, pero les informa que ya pasó lista (lo que significa que ya tienen falta).</p> <p>Una de las alumnas que llega tarde se queda parada en su lugar a pesar de que había otros lugares disponibles, y cuando el profesor le pregunta qué pasa, dice que su compañera le quitó su banca, y el profesor le pide ocupe otro lugar vacío y hace otra reflexión con referencia al sentido de pertenencia que se tiene.</p> <p>Una pareja de alumnos ubicados en la última fila comenzó a platicar explícitamente de las relaciones sexuales que tuvieron el día anterior sin importar que sus compañeros los escucharan</p> <p>si yo paso los problemas únicamente me da derecho a ganar 4 puntos, los otros 6 puntos se obtienen de los exámenes, si yo pasó los problemas no pasó los exámenes, voy a seguir sacando, 0, 1 y 2, o sea no tiene lógica, por eso les digo ¡atrévete! Atrévete a hacer esto, o sea yo ya tengo el confort de que como dice Isabel todo el tiempo estar pasando las tareas, pero ahora para su examen de admisión ¿de qué les sirvió eso? De nada, ¿de qué les va a servir en un futuro? Eso pasa... Vero... qué en las escuelas ya no basta informar de los embarazos prematuros, ya no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés de los alumnos • Actitud de los alumnos • Actitud docente • Impacto en el alumno
--	--	---

basta, ya ahora pasa en la televisión y lo han visto no, y dan muchos datos, y dicen cada vez en los últimos años ha incrementado el nivel de embarazos prematuros... ¿por qué si hablamos de fluidos? De que el espermatozoide debe salir a 60 km por hora, y que podemos limitar el fluido a través de un cuerpo elástico, cuando vimos elasticidad... construido de látex natural que se llama condón y que existe de todo tipo... ¿por qué... *¿Qué tan competente soy al salir de la prepa, que tan competente soy al salir de la Anexa a la Normal de Texcoco? Anahí, porque la competencia no es educativa, la competencia es para la vida... o sea, porque a veces digo... yo llevo puro 10 y me aprendí los conceptos pero que tanto los analizo, que tanto los comprendí para aplicarlos, y ahí es donde está el meollo del asunto, pudiste haber sacado de promedio 10 pero no ser tan competente, o haber sacado de promedio 7 y ser competente, aparentemente no tiene lógica eh, pero si, la tiene, porque yo sí pude haber estudiado y hecho la tarea 3, 4 de la mañana, pero no aprendí, o yo pude haber pasado todos los días la tarea aquí, pero que creen, lo comprendí lo entendí, y lo aplique, suena raro no, suena raro, pero... puede ser*

*P... tarea, por favor, vamos ahora con el segundo ensayo, pero ahora no va a ser de una hoja, dos, mínimo dos, entonces como no hay tema en específica sobre el tema del día de hoy...

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 18 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>El profesor explica de nuevo cada parte del proyecto y trata de dejar en claro los puntos importantes que va a revisar en su proyecto escrito.</p> <p>Cuando termina la explicación pregunta si hay dudas o preguntas</p> <p>Al terminar de revisar me comenta que en general van bien, y que, aunque algunos estén pidiendo ayuda también eso desarrolla competencias en los alumnos, como la comunicación</p>	<p>La clase comienza alrededor de la 1:25 pm y el profesor comienza pasando lista, solo está la mitad del grupo (aprox. 30 alumnos).</p> <p>Algunos alumnos piden permiso para entrar con su prototipo del proyecto y se escucha a una alumna decir que son detestables por traer su material.</p> <p>De todo el grupo solamente una alumna toma notas de la clase, mientras una chica se pinta las uñas y otra se ha quedado dormida, pero el profesor lo nota y dice su nombre para llamar su atención.</p> <p>da la instrucción de ir al laboratorio para que expongan su prototipo al profesor. Cuando llegamos al laboratorio hay que esperar porque no está la persona que tiene las llaves.</p> <p>Sale del laboratorio y los alumnos ensayan su explicación y prueban sus prototipos.</p> <p>Con el primer equipo el profesor además de las preguntas generales: título, objetivo del proyecto y avances que han tenido, el equipo explica un poco y el profesor pregunta si llevan fotografías y dicen que no las traen entonces el ríe y una alumna del equipo pregunta por qué lo hace (parece que se</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos • Comunicación docente alumno • Estrategias de evaluación • Limitaciones de la evaluación por proyectos • Finalidad de la evaluación

	<p>sintió ofendida), el maestro le dice que es porque son necesarias para tener evidencia.</p> <p>Los alumnos explican cómo funciona su proyecto y el profesor realiza preguntas una pregunta tras otra sin dejar tiempo para que los alumnos respondan.</p> <p>Para finalizar la revisión da algunas recomendaciones para continuar con el desarrollo de su proyecto y pide sus nombres para ponerles calificación.</p> <p>El siguiente quipo tampoco tiene avances y los deja que le expliquen, pero ellos no logran explicar su proyecto, el profesor anota las calificaciones sin hacer comentarios, pero uno de los alumnos pide que solo les ponga calificación a los dos que expusieron porque los demás se salieron.</p> <p>Los siguientes y últimos dos proyectos a revisar están muy avanzados, el maestro solo los escucha y al final les comenta que van bien y que han superado la prueba.</p>	
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: lunes 23 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
El profesor entra al salón de clases y después de saludar a los alumnos comienza hacer papeles con el número de los equipos para sortear los y ver en qué orden les toca, ya que la mitad de	Da las instrucciones de cómo debe ir la estructura del tríptico, de los elementos y medidas que debe tener, también explica cómo será la evaluación,	<ul style="list-style-type: none"> • Interés del alumno

<p>equipos expondrán el próximo miércoles y la otra mitad hasta el siguiente. Cada equipo pasa con el profesor al escritor a revisar su proyecto escrito</p> <p>Cuando acaban el sorteo los alumnos comienzan a platicar entre sí y el profesor pide que expresen sus dudas y preguntas ya que el miércoles no asistirá, sin embargo, los alumnos prestan poca atención</p> <p>Entra la orientadora a pedir que los alumnos vayan a recoger el dinero que habían dado Cómo adelantó para la legalización de su certificado pues ya no se llevará a cabo.</p>	<p>que se llevará a cabo mediante la coevaluación y la evaluación del maestro y mía.</p> <p>Los alumnos se muestran muy interesado y un poco nerviosos por la presentación, y comienzan a platicar entre ellos sobre sus avances del proyecto</p> <p>Cuando el profesor termina de dar estas instrucciones comienza el sorteo de los equipos mientras explica que todos los equipos instalarán su tríptico al mismo tiempo ya que será como una mini feria</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de las estrategias de evaluación • Función de la orientación educativa
--	--	---

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 25 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>Una vez afuera la orientadora me pidió que le diera la misma clase al otro grupo por eso acaba la misma clase con el mismo profesor.</p>	<p>Yo di la clase</p> <p>Fueron muy pocos los alumnos que tomaron notas de la clase, sin embargo, la mayoría participó, algunos mediante cuestionamientos directos y otros por iniciativa propia, al terminar la explicación del tema el cual fue: manejo creativo de problemas; les puse un video de una conferencia y les pedí lo relacionaran con el tema, mientras se proyectaba el video los alumnos parecían no poner atención y yo creí que no podrían hacer la relación entre el video y lo que se me explicado sobre el tema, Pero al final con sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interés de los alumnos • Actitud de los alumnos • Función de la orientación educativa • Contexto del aula

	<p>participaciones sí lograron hacer la relación y además ejemplificar con su vida cotidiana. En cuanto inicie la presentación los alumnos comenzaron a copiar los esquemas y parecía que me prestabas atención, sin embargo, cuando hacía preguntas sobre los conceptos que estábamos viendo y si los estaban comprendiendo no sabían que decirme, y hasta parecía que lo distraía de realizar sus notas</p> <p>No hubo ni una sola participación voluntaria dentro de este grupo, Y sólo se dedicaban a copiar los esquemas de las diapositivas. Y así tardamos más en explicación del tema tratando de que lo comprendiera mejor, a pesar de que en este grupo iniciamos puntualmente a la clase no nos dio tiempo realizar las actividades finales</p>	
--	--	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: lunes 30 de mayo de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>el profesor está dando los puntos del trabajo escrito y los alumnos anotan todo</p> <p>cuando el profesor termina y comienza a despedirse del grupo ya que es una de las últimas clases del semestre los alumnos inmediatamente comienzan a platicar entre sí y Déjame poner atención a lo que dice el profesor.</p>	<p>Explica que me invitará a evaluar sus proyectos y que será de manera significativa, el profesor y yo realizaremos la evaluación de la misma manera que los alumnos</p> <p>la cual se llevará a cabo de la siguiente manera: Se realizarán equipos de 3 personas para calificar los equipos expositores, los cuales estarán instalados al mismo tiempo, cada equipo pasará a observar los proyectos y evaluar en una escala del 1 al 3, los siguientes aspectos: creatividad de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de la evaluación • Establecimiento de criterios de evaluación • Interés de los alumnos • Actitud docente

	<p>stand, explicación del trabajo, Innovación, factibilidad y viabilidad.</p> <p>Explica qué es lo que hay que tomar en cuenta, así en creatividad del Stand se evaluarán que sea el hecho con materiales reciclados, que tenga los puntos sintetizados del proyecto escrito, que lo hayan elaborado en equipo, Y qué proyecto de qué se trata su proyecto. En explicación el trabajo se refiere a que tengan buena expresión oral, que expliquen todos los puntos del proyecto escrito, el proceso de elaboración de su prototipo, la participación de todos los integrantes del equipo y la respuesta de las preguntas en el realicen. En el aspecto de innovación dice que debe ser un producto único diferente y original enfocado Al cuidado del ambiente. En cuanto factibilidad y viabilidad se refiere a la fácil obtención de los materiales para realizar el prototipo y que se acordó el contexto en que está viviendo. Les explica también que el tiempo máximo de explicación y exposición de su proyecto es de 8 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Función de la evaluación por proyectos
--	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Miércoles 01 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
el profesor me comparte su preocupación a la falta de interés que tienen y al poco funcionamiento que tienen las herramientas que	Los alumnos llegan al salón de clases donde el profesor les indica que la exposición se llevará a cabo en el laboratorio escolar que se encuentra ubicado al lado de la subdirección, los alumnos y	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos en la evaluación por proyectos • Alcances de la evaluación por proyectos • Interés, compromiso y vocación

él emplea para lograr captar su interés y atención.

Ambos coincidimos en que a este grupo se le dificulta el trabajo y la organización de ideas escritas, y que tienen facilidad para realizar actividades prácticas. Cómo fue el desarrollo de su prototipo, Además de que tienen más desarrollada la expresión oral por lo que no se les dificulta explicar sus proyectos.

el profesor se dirigen hacia ella y yo me quedo en el salón para informarles a los alumnos que lleguen más tarde

que los 6 equipos expositores cuentan con 15 minutos para preparar su material y su exposición. Cada equipo se ubica en una mesa de laboratorio e instala un tríptico (stand) Y su prototipo mientras el resto de los alumnos preparan su ficha con la que evaluarán para el final entregarla al maestro.

1:30 se inicia con exposición y cada equipo evaluador deciden con quién pasar primero, llegan las orientadoras y el director a la exposición y realizan diversas preguntas a los equipos, la dinámica continua hasta el término de la clase, cuando todos los equipos han sido evaluados por sus compañeros y el profesor.

Las propuestas de los equipos fueron: una lámpara hecha con material reciclado, un cargador eólico de teléfono para utilizarse en la bicicleta, mosaicos para baño hechos con bolsas de plástico recicladas, una bicicleta conectada a una lavadora, y un sostenedor de celular.

Los equipos estuvieron ensayando su explicación antes de que comenzara la exposición, lo que les ayuda mucho. Al momento de explicarlo a sus compañeros y a quienes pasaban a ver su trabajo.

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: lunes 06 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
	<p>La mayoría de los alumnos asistieron a clases y aunque el profesor no ha llegado siendo las 2.20 pm los alumnos están ubicados en su lugar realizando actividades diversas, algunos realizan tareas de otras materias y otros sólo platican, pero en general están tranquilos sin salirse del salón.</p> <p>Algunos alumnos han salido del salón, pero los demás continúan realizando distintas actividades el profesor no llegó a clase y nadie ha preguntado por qué.</p> <p>La orientadora no se acercó al salón, pero no hubo necesidad de su presencia para que los alumnos se mantuvieran dentro del salón</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impacto en el alumno • Función de la orientación educativa

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: Miércoles 08 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
	<p>Los alumnos comienzan a llegar a laboratorio y el profesor se encuentra ocupado solicitando las llaves para poder ingresar al laboratorio, por lo que los alumnos comienzan a preguntarse entre sí De qué se trata a sus proyectos antes de entrar.</p> <p>Cuando logramos entrar al laboratorio el profesor indica que la clase comenzar a 1:30 y que tienen ese tiempo de 20 minutos para preparar sus exposiciones y sus trípticos, mientras los demás</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud de los alumnos en la evaluación por proyectos • Interés del alumno • Impacto del alumno • Alcances de la evaluación por proyectos

	<p>alumnos los que van a calificar preparan su planilla de evaluación.</p> <p>Los proyectos fueron: un bote de basura con sensor, un secador de semillas, una mochila para laptop hecha de PET, una funda de celular con ventilador, un aspersor de pintura, un filtro de agua de lluvia, cargador solar de celular y una regadera ahorradora de agua.</p> <p>Se mantuvo en la misma dinámica que la exposición pasada, cada equipo evaluador paso a cada equipo expositor, realizaron preguntas y asentaron una calificación en la rúbrica que dio el profesor.</p> <p>En esta ocasión no asistieron las orientadoras ni el director</p> <p>El profesor y yo al final comentamos sobre el interés que tienen los alumnos al presentar sus proyectos, Y ambos concluimos que no es falta de interés, sino que no están acostumbrados a trabajar de esta manera.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limitaciones de la evaluación por proyectos
--	---	---

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3°II
FECHA: lunes 13 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 2:00 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
Profesor continúa explicando cómo fue la valoración de su proyecto, explica que hubo coevaluación y evaluación por parte del maestro.	El profesor entra al salón a las 2:10 y comienza a repartir los proyectos ya calificados de esta manera poco a poco los alumnos se van poniendo en orden y atentos para recibir sus trabajos (proyectos y ensayos) cuando termina de	<ul style="list-style-type: none"> • Interés de los alumnos • Alcances de la evaluación por proyectos

<p>Mientras tanto desde la ventana se acerca la orientadora a la una alumna y el maestro hace una pausa y cuando la orientadora se va a continuar con la clase.</p> <p>Después del profesor continúa con la clase preguntando si tienen alguna duda, algunos alumnos piden que se acerque, Pero los demás se ponen a platicar y el profesor informa que el próximo miércoles entregará las calificaciones</p>	<p>repartirlos comienza a hacer observaciones sobre la elaboración de sus ensayos.</p> <p>Todos los alumnos comienzan a preguntar cuáles equipos fueron los mejores, a lo que el profesor responde mencionando al equipo de los mosaicos hechos con bolsas recicladas, el equipo de la "bicidora" que es una bicicleta conectada a una lavadora para lavar mientras se hace ejercicio en la bicicleta, el equipo del bote de basura con sensor</p> <p>al finalizar me explica que los integrantes de Los tres mejores equipos se les dará un punto extra en 4 diferentes materias.</p> <p>Sin embargo, cuando le pregunto en cuáles, me dice que aún no ha hablado con los profesores. Lo que significa que no es seguro que les den el punto extra en esas materias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación de clase/estrategia de evaluación
---	---	--

ACONTECIMIENTO: Clase de Innovación y desarrollo tecnológico del profesor Levi Estrada Balbuena		ESCENARIO: Salón y grupo de 3ºII
FECHA: Miércoles 15 de junio de 2016		TIEMPO DE OBSERVACIÓN: de 1:10 pm a 2:50 pm
RECURRENTE	DISCREPANTE	CATEGORÍAS
<p>algunos alumnos hacen trabajos de otras materias otros platican y compran paletas de hielo a un compañero</p>	<p>El profesor inicia diciendo que el examen extraordinario es el trabajo para el 3 de Julio e inmediatamente capta la atención de los alumnos</p> <p>aclara que ya entregó los trabajos de los mejores proyectos a algunos maestros pero que no es seguro que les proporcionen un punto extra ya que no es obligatorio y ellos decidirán si los apoya de alguna manera en su materia o no.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación docente • Teoría implícita sobre la evaluación • Impacto en los alumnos • Noción implícita del sistema educativo

Explica también que esto lo hace por la interdisciplinariedad que debería de existir de acuerdo al modelo por competencias que se maneja en bachillerato pero que finalmente ellos decidirán qué hacer.

Pide que los alumnos realicen comentarios sobre la clase y un alumno pide decir algo sobre el profesor: dice que es un buen maestro tanto en física como en Innovación. Pero qué es mejor en física Ya que en Innovación es mucha teoría y el profesor interviene y hace una pequeña reflexión sobre los planes y programas de bachillerato y la actitud que tienen los alumnos haciendo referencia a que a pesar de que intente hacer dinámica de las clases no siempre es posible.

Otra chica le pregunta que aprendido el del grupo en estos tres años, responde que los aprendizajes que ha tenido son variados que van desde aprender a afrontar los problemas personales como muchos de los alumnos la hicieron y seguir adelante con las actividades escolares, hasta buscar nuevas estrategias para captar la atención de los alumnos

El profesor Pide a un alumno que siempre se ubica en la parte de atrás del salón y en pocas ocasiones presta verdadera atención a las clases y él expresa todas las curiosidades que tiene sobre los que él considera los mejores profesores y como lo han inspirado, menciona que cuando veía reunirse a Estos maestros se preguntaba qué

- Estrategias de evaluación
- Comunicación docente alumno
-

pláticas tan interesantes tendrían y que imaginaba estar algún día en una de esas pláticas.

Al final el profesor se despidió de ellos y les deseo que tengan éxito en su vida profesional y personal que realicen incumplan sus sueños y metas y se despide de ellos.