

Propuesta de Evaluación para el Bachillerato General por Competencias Modalidad Semiescolarizada, U de G

Resumen

El presente artículo presenta una propuesta de evaluación en la Educación Media Superior, específicamente para el Bachillerato General por Competencias Modalidad Semiescolarizada del Sistema de Educación Media Superior, de la UdeG. Dicha propuesta pretende tener congruencia con el modelo educativo con un enfoque por competencias, los procesos de aprendizaje y el proceso de evaluación que realmente evidencie y evalúe el desarrollo de las competencias en sus estudiantes.

Palabras clave: evaluación, proceso de evaluación del aprendizaje, evaluación del plan de estudios, evaluación de competencias

Abstract

This article presents an evaluation proposal at a high school level, specifically for the blended program of the competency-based general high school system, of the Universidad de Guadalajara. This proposal is consistent with the com-

petency-based educational model, the learning processes, and the evaluation processes that provide evidence and evaluation of the development of competencies among students.

Keywords: evaluation, learning evaluation process, curriculum evaluation, evaluation of competencies

Introducción

La búsqueda de una evaluación ideal en el ámbito educativo es todavía un debate y una utopía, porque la esquematización de un proceso ya definido es continua, y en cuya práctica el actor principal seguía siendo el docente, quien controla y dice cómo ejercer la evaluación dentro de las limitantes administrativas establecidas. Lo que sucedía en su aula, sus estudiantes y él era un misterio que sólo el propio docente conocía.

Ahora, la Reforma de Integral de Educación Media Superior da un espacio para reflexionar, reformular y hasta proponer nuevas maneras de evaluación que pueden develar esos misterios propios del aula.

Pero también esa oportunidad permite experiencias enriquecedoras que marquen nuevos caminos y construyan saberes en el enfoque específico por competencias, que todavía es ambiguo y se está definiendo sobre la marcha. En este artículo se expone una propuesta sobre el proceso de evaluación en el Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara emanado de la mencionada Reforma y que invita a modificar procesos que se llevaban, por nuevas formas de concebir e implementar la evaluación.

Se presenta un contexto para que el lector conozca la institución, aunque pueda o no identificarse con el escenario, de acuerdo con sus particularidades, y tenga una acción más crítica; asimismo, se brinda una explicación del modelo educativo y sus componentes en el proceso de aprendizaje, enfatizando el proceso de evaluación.

Se revisan los momentos y formas de evaluación; se habla de su instrumentación y sus actores; se presenta, además, el proceso de evaluación que vive el estudiante y del que es partícipe tanto como el docente y la institución. También una estrategia de evaluación del plan de estudios de la que se espera tener los resultados para conocer el impacto de la reforma en estudiantes, docentes y comunidad.

Por último, se mencionan algunas complicaciones que enfrenta dicha propuesta porque sólo la implementación arrojará la información real de lo difícil, lo no alcanzable y lo modificable.

Contexto

La Universidad de Guadalajara es una institución pública, autónoma y estructurada como una red de centros universitarios y escuelas de

educación media superior, con presencia en todo el estado de Jalisco, dentro de su misión está generar ambientes de aprendizaje para todos los interesados en formarse y desarrollar sus capacidades analíticas, competencias profesionales y responsabilidad social. En su Sistema de Educación Media Superior (SEMS) brinda al estudiante tres modalidades: presencial, semiescolarizado y virtual o en línea. De esta manera, proporciona al usuario más opciones para realizar sus estudios en nivel medio superior.

En el pasado, el SEMS ofrecía diversos programas en forma presencial y semiescolarizada, en 2006 incorpora la modalidad virtual, pero cada una tenía un plan de estudios distinto lo que dificultaba el tránsito del alumno entre los mismos programas. Ahora, la Reforma realizada primero en el Bachillerato General por Competencias (presencial) trajo consigo modificaciones para las otras dos modalidades, adaptándose a un enfoque por competencias, un modelo que se ve inmerso en ello y un impacto en su evaluación, buscando la congruencia entre lo que se pretende aprender y lo que se pretende evaluar.

Aunque la Reforma ha tenido muchos impactos en el SEMS, en este artículo nos ocupamos específicamente de las reformulaciones en el Bachillerato General en su Modalidad Semiescolarizada (BGMS).

Las premisas de cambio en el BGMS fueron las siguientes:

- Adaptación del perfil de egreso de acuerdo con el propuesto en la Reforma Integral de Educación Media Superior y con el Bachillerato General por Competencias (BGC) del SEMS de la Universidad de Guadalajara.

- Incorporación del plan de estudios del BGC al Bachillerato General en su Modalidad Semiescolarizada, reorganizándolo de un período de 3 a 2 años de estudio, llevando así al empleo de la “Metodología de Redes” para establecer los vínculos entre competencias e integrar las unidades de aprendizaje del plan de estudios en cuestión, reduciendo el programa de 44 unidades de aprendizaje a 20 unidades de aprendizaje integradas.
 - El BGCMS se desarrollará en una modalidad mixta, según el Acuerdo 445 de la Secretaría de Educación Pública (2008) *“Combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa”*, en la que los estudiantes:
 - Aprenden en grupo. Por lo menos 40% de sus actividades de aprendizaje las desarrollan bajo la supervisión del docente;
 - Siguen una trayectoria curricular preestablecida;
 - Cuentan dentro del plantel con mediación docente obligatoria;
 - Pueden prescindir de la mediación digital;
 - Desarrollan dentro del plantel las actividades que señala el plan y programas de estudio y pueden realizar el trabajo independiente que establezca el propio plan desde un espacio diverso;
 - Deben ajustarse a un calendario fijo con un horario fijo o flexible;
 - Están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio aplique la institución educativa;
 - Deben cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para ser objeto de certificación, y
 - Obtienen de la institución educativa el documento de certificación correspondiente.
- Se adopta el modelo educativo propuesto por el BGC con sus respectivas modificaciones, de acuerdo con las exigencias de la modalidad, como los procesos de aprendizaje más definidos y detallados, la evaluación del aprendizaje, las asesorías impactando en los roles de los actores y ambientes de aprendizaje.

Modelo educativo y pedagógico donde se inscribe la evaluación

El Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara ha adoptado como modelo educativo un enfoque basado en competencias, siguiendo con la tendencia del nivel medio básico a partir de la anualidad 2006 cuando se consolida y toma forma en las políticas nacionales a través del Marco Curricular Común en la Educación Media Superior, con el desarrollo de programas educativos que consideran competencias profesionales. Además, en el campo laboral, existe un sistema de normalización y certificación de competencias laborales, trabajado desde la primera mitad de los años noventa.

Sin embargo, salvo las experiencias de aplicación directa de normas técnicas de competencia laboral en algunos subsistemas de educación técnica, en la EMS no se ha determinado la utilización de un modelo particular de enfoque por competencias. Se ha tomado como referencia lo establecido por Tobón (2006) quien

menciona que las competencias sólo se focalizan en algunos aspectos del proceso educativo: 1) la integración de los conocimientos, los procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y las actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación, acordes con los requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos.

En este sentido, como bien expone dicho autor, el enfoque por competencias puede aplicarse desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes, o también desde una integración de ellos.

Si se considera la formación requerida en el nivel medio superior, se asume una postura constructivista-cognoscitivista del aprendizaje y del conocimiento. Estos principios constituyen un marco explicativo que permite diseñar y planificar los procesos educativos, así como orientar la forma de alcanzar el aprendizaje. Con las primeras evaluaciones veremos las posibilidades y necesidades de arribar a un esquema, como el del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad.

Desde esta orientación pedagógica del enfoque por competencias, los principales aspectos que

caracterizan la gestión curricular, son:

- Los procesos de aprendizaje posibilitan el logro de la competencia.
- Los resultados de aprendizaje se evidencian a partir del desarrollo de casos o proyectos integrados.
- Los contenidos de aprendizaje se analizan y se organizan a partir de esquemas cognitivos previos, y deben ser aplicados a situaciones reales para alcanzar un alto grado de significatividad.
- El nivel de normalización es intermedio, y se operativiza a partir de la descripción de la competencia, y el establecimiento de niveles de dominio.

Lo anterior implica que, al orientarse hacia un enfoque por competencias, tenga a la par una evaluación que realmente calcule el logro de las competencias establecidas en el perfil, consiguiendo así un *alineamiento constructivo* (Biggs, 2006); es decir, que las competencias, objetivos, tareas de aprendizaje y tareas de evaluación sean congruentes entre sí para que el estudiante realice las actividades de aprendizaje centrándose en la tarea y logre los saberes propuestos por medio de una evaluación congruente y acorde a lo propuesto.

El siguiente esquema muestra de manera gráfica el modelo educativo a seguir por el Bachillerato General por Competencias en su Modalidad Semiescolarizada, en donde la evaluación participa en todos sus elementos.



Modelo del Bachillerato General por Competencias Modalidad Semiescolarizada

Para hablar de una evaluación es importante hacer referencia al proceso de aprendizaje, el cual implica: Propiciar aprendizajes significativos, participativos y creativos, promoviendo la construcción colectiva del conocimiento, que permitan incorporar los nuevos conocimientos a las experiencias cotidianas, así como fortalecer la solidaridad y compañerismo; Orientar las estrategias de aprendizaje y los contenidos a las necesidades educativas de los estudiantes, considerando los aprendizajes activos en constante transformación; Enfocar los aprendizajes hacia el desarrollo integral de los estudiantes, que les posibilite proponer soluciones en su realidad cotidiana y proyecto de vida, creando nuevas opciones para enfrentar situaciones personales, académicas y laborales, a través de los aprendizajes creativos, modificando los contextos a partir de la innovación de ideas, teorías, procedimientos o métodos, provocando reacciones diferentes a lo convencional; Respetar los modos y ritmos de aprender de los estudiantes,

incorporando estrategias de aprendizaje que desarrollen su creatividad, de acuerdo con sus necesidades e intereses formativos.

El enfoque basado en competencias impulsa la apropiación del conocimiento y la adquisición de competencias (saberes, habilidades, destrezas, actitudes y valores), a partir de situaciones de aprendizaje que propicien la recuperación de saberes adquiridos en la práctica y fomentando nuevos conocimientos útiles para mejorar las condiciones de vida.

Estos saberes adquiridos deben reflejar su aplicación mediata e inmediata y, además, satisfacer las necesidades reales de los alumnos. Con base en lo anterior, el proceso de aprendizaje lleva consigo cuatro componentes pilares que lo enmarcan y se relacionan entre sí: actores, estrategia de aprendizaje, contenidos y ambientes de aprendizaje con sus respectivos elementos, como se presenta a continuación.



Relación de los componentes del modelo educativo del BGCMS

Los componentes del proceso de aprendizaje requieren de una estrecha relación, de una necesidad entre ellos y de una evaluación constante para identificar su eficacia y pertinencia, de acuerdo con lo propuesto por la RIEMS.

Como se puede ver, dentro de la estrategia de aprendizaje está considerada la evaluación puesto que los objetivos curriculares, actividades de aprendizaje y tareas de evaluación deben estar alineados y sincronizados en búsqueda del logro de las competencias. Por ello se le considera parte de la misma estrategia y no un agente externo como lo propone Biggs (2006) en su teoría del alineamiento constructivo.

Propuesta de evaluación del aprendizaje en el BGCMS

La evaluación constituye una de las fases principales del proceso de enseñanza aprendizaje, pues no se circunscribe a un solo aspecto y adquiere un carácter polisémico al atender aspectos que van desde la labor del profesor, la metodología de enseñanza, los materiales de aprendizaje y la institución, hasta los mismos aprendizajes construidos por el estudiante. En el Bachillerato General por Competencias Modalidad Semiescolarizada esta fase implica descripciones cuantitativas y cualitativas del accionar del alumno, la interpretación de dichas descripciones y, por último, la formulación de juicios de valor a partir de su concepción, de manera que rebasa la mera emisión de una calificación para categorizarse como herramienta de mejora cualitativa.

Como elemento integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación destaca por dos aspectos:

- a) Por su carácter valorativo-acreditador del logro de la competencia establecida: la evaluación otorga una calificación —acreditadora o no acreditadora— conforme a los estándares relacionados con la Unidad de Aprendizaje Integrada (UAI).
- b) Como herramienta para la mejora continua: permite conocer —aplicándose en momentos específicos del proceso formativo— la efectividad de los diversos elementos que participan en el mismo.

El modelo de diseño instruccional del BGCMS plantea tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa; aplicables en momentos específicos y dirigidos a describir el estado de los insumos; apreciar los conocimientos previos de los estudiantes; evidenciar de manera continua la construcción de la competencia y, finalmente, el logro de la misma.

En este esquema, los diferentes tipos de evaluación aportan datos verídicos para el análisis objetivo del acto formativo, lo que magnifica la necesidad de diseñar estrategias e instrumentos pertinentes “...*para comprender qué está sucediendo en el proceso formativo y, evidentemente, los criterios para analizar el nivel de aprendizaje conseguido*” Bautista y Miravalle (2004, p. 55), para lo cual, los datos que aporten deben ser oportunos y relacionados con las experiencias, los aprendizajes empíricos y los productos de aprendizaje, manifestando el *grado de dominio* del estudiante en la resolución del problema de aprendizaje, indicando: a) lo que debe hacerse; b) la ejecución de las acciones necesarias para su *resolución* <demuestra aprendizajes> y c) el argumento del *porqué* se resuelve un problema aplicando dichos saberes <elige entre varias alternativas>.

El análisis de los *grados de dominio* planteados en el párrafo anterior se relaciona de manera directa con el desarrollo de habilidades

para el logro de un objetivo o *resultado* en un contexto dado; es decir, la capacidad del estudiante para realizar tareas específicas enfocadas a la resolución de problemas de manera práctica aplicando aspectos teóricos. De esta manera, el asesor puede identificar necesidades específicas del estudiante: un conjunto de datos resultado de experiencias específicas. Se facilita así un espacio para mostrar las habilidades desarrolladas por el alumno, así como su grado de aprendizaje y competencia, dándole además información precisa sobre las áreas de mejora; indica al maestro los cambios a realizar con el fin de mejorar sus métodos; y ofrece información sobre los avances del estudiante.

El modelo de este bachillerato implica una evaluación continua con base en el análisis y sistematización de evidencias del proceso de aprendizaje, a través de diversas estrategias de evaluación; para ello, se utilizarán instrumentos que puedan establecer estándares de desempeño, especificar los requisitos de los productos de aprendizaje, servir de guía para el avance de los aprendizajes autónomos y colectivos; enfocar la atención en los elementos importantes del desempeño, proporcionar retroalimentación a los estudiantes y facilitar la evaluación haciéndola evidente para el participante.

Algunos instrumentos que se pretenden utilizar son: rúbrica, matriz analítica, mapas conceptuales, mapas semánticos, organizadores gráficos, portafolios; pero deben planearse en función del tipo de competencia que se pretende lograr, considerando los criterios de evidencia que se tomarán en cuenta, la escala de calidad de los trabajos y los puntajes que se asignarán.

El modelo de evaluación propuesto se apoya en matrices de valoración que facilitan la calificación del desempeño y muestran a los participantes —al inicio del curso— los diferentes niveles que pueden alcanzarse. Adicionalmente, la matriz de valoración permite prácticas de autoevaluación y una estimación justa del desempeño de los participantes mediante una escala que proporciona una medida clara de las habilidades. De esta manera, la evaluación alcanza la categoría de elemento orientador del aprendizaje y elemento del diálogo asesor-asesorado-objetivos de aprendizaje-materiales y diseño de instrucción, reafirmando asimismo el rol protagónico y activo del alumno.

La propuesta requiere que al diseñar los instrumentos de evaluación se consideren aspectos como los señalados a continuación:

Aspectos a considerar	Categorías para evaluar
<p>Criterios de aprendizaje significativo y contextualizado</p>	<p>Los saberes desarrollados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. son relacionados de manera explícita y coherente por el aprendiente bajo la consideración de un continuo. b. encierran aplicación, como habilidades, en un contexto específico. c. manifiestan interdisciplinariedad, vista ésta como la integración de saberes propios de otras disciplinas
<p>Elementos que demuestren la interacción entre la teoría y la práctica</p>	<p>Los saberes desarrollados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. guardan relación con un contexto específico b. permiten al aprendiente resolver problemas relacionados con el contexto de la materia y/o ser aplicados en otras asignaturas como <i>aprendizajes correlacionados</i> c. aplica los saberes en situaciones cotidianas dejando ver la integración de los mismos.
<p>Construcción de nuevos conocimientos y aplicación en experiencias subsecuentes</p>	<p>Los saberes desarrollados:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. muestran significatividad a partir de su utilización para generar nuevas competencias. b. son utilizados para desarrollar planes de acción dirigidos a la solución de problemas de aprendizaje.
<p>Desarrollo de competencias</p>	<p>Los saberes desarrollados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. permiten su aplicación de manera dinámica en contextos específicos. 2. evalúan su nivel de aplicación a contextos determinados.

En virtud de las necesidades de autoevaluación y heteroevaluación se recomienda que cada participante cuente con un *cronograma de avance/desempeño*, a fin de conocer desde el inicio del curso factores como fechas de evaluación; estructura curricular de la asignatura; instrumentos de evaluación; indicadores de calidad y desempeño; instrumentos y técnicas de evaluación; objetivos temáticos y generales; productos de aprendizaje; productos de evaluación, etc., cada uno congruente con el modelo educativo y curricular del bachillerato. De esta manera puede establecer las estrategias necesarias para incorporarse al grupo de trabajo a partir de su propio ritmo y esfuerzo.

Es importante destacar que cada unidad de aprendizaje integrada revela características distintivas respecto a la evaluación. Por ello, al establecer los mecanismos de evaluación y el diseño de los instrumentos apropiados, el asesor debe considerar aquellos relacionados con el carácter de las UAI, de manera que permitan una evaluación conforme a las competencias a desarrollar y los objetivos de aprendizaje.

El proceso de evaluación en el BGCMS es un proceso integral y continuo, basado en medidas de validez y confiabilidad, cuyo objetivo es la *certificación* de los aprendizajes traducidos en competencias.

Este proceso de evaluación propuesto comienza con el *input* que marca el paso de aspirante a estudiante, e implica un examen de selección (Piense II) y un curso propedéutico. El *output* del proceso es la certificación, emisión de certificado de bachiller.

Para cubrir su proceso, el estudiante pasa por seis eventos en los cuales se valoran sus

competencias a la vez que se estimula la mejora continua de las mismas.

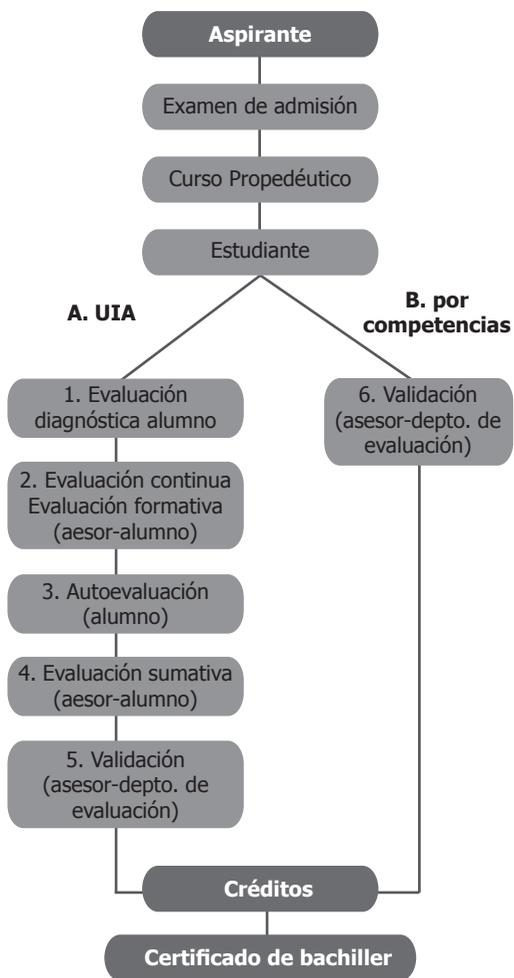


Figura 1. Proceso de evaluación del estudiante

Los seis eventos dan cuenta de la naturaleza de la evaluación: diagnóstica (eventos, 1 y 3, fig. 1) *formativa* (evento 2, fig. 1) *sumativa* (eventos 4 y 5, fig. 1) y por competencia directa (evento 6, fig. 1).

Esto a su vez implica dos caminos para la certificación: A) la opción de transcurrir por una serie de eventos didácticos que le permitan alcanzar las competencias propuestas por el currículo traducido en créditos al interior de c/u de las Unidades de Aprendizaje Integradas (UAI), y B) la opción de la certificación directa de las competencias.

En la opción “A” el estudiante opta por transcurrir por una serie de eventos didácticos que le apoyen en el logro de competencias. Los eventos son los siguientes:

1. *Evaluación diagnóstica*: determina los elementos de entrada que el estudiante tiene antes de someterse a un proceso de aprendizaje. En el caso particular se propone la aplicación de un instrumento (en línea por cada UAI) que los valore.
2. *Evaluación formativa*: determina, mediante una serie de estrategias, secuencias, interactividades y productos (diseño instruccional), el seguimiento puntual del logro de las competencias y, en general, de los aprendizajes. Implica la valoración y retroalimentación del asesor al avance del estudiante en c/u de las interactividades y productos propuestos en las UAI.
3. *Autoevaluación*: tomando como insumo los indicadores de la evaluación diagnóstica, el estudiante, mediante un instrumento, contrasta y valora su avance en el logro de competencias.
4. *Evaluación sumativa*: implica la valoración y retroalimentación del asesor al avance del estudiante en el general (promedio) de las interactividades y productos propuestos en las unidades de aprendizaje integradas.

5. *Validación*: implica la confirmación del nivel de avance del estudiante en el logro de las competencias. Esta confirmación se hace con un examen enfocado a evaluar las competencias, cuya aplicación es dada por una entidad externa al asesor (unidad o Departamento de Evaluación o la misma Dirección de Educación Continua Abierta y a Distancia).

La validación implica el 50% de la nota final del estudiante, la cual se promedia con resultado de la valoración de la Evaluación Sumativa.

Cuando el estudiante no apruebe una de las dos partes, su evaluación será no aprobatoria y deberá repetir la UIA en las condiciones que establece el Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara.

La validación implica el 100% de la nota en la opción “B” de certificación directa de competencias. Si hubiera una nota no aprobatoria en el promedio (60), el estudiante podrá tener algún recurso de revisión o repetir la UIA no aprobada, en las condiciones que establece el Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara.

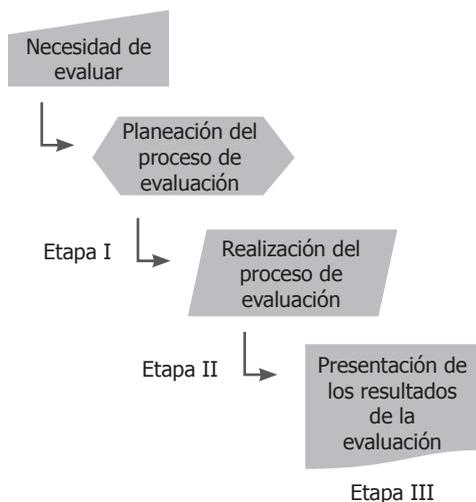
En su interior, cada unidad integrada de aprendizaje será acreditada según los criterios que se establezcan en su diseño, siempre respetando la congruencia del modelo educativo, perfil de egreso del BGCMS y de la RIEMS.

Cada unidad integrada deberá contar con evaluaciones: diagnóstica, formativa y sumativa, así como cualitativa y cuantitativa.

La estrategia de evaluación y seguimiento del plan de estudios que garantice su permanente enriquecimiento

En su implementación, la propuesta planteada tanto del modelo educativo, proceso de aprendizaje y evaluación, requiere una evaluación de cada uno, para ir identificando el impacto de su aplicación, así como de las áreas de mejora que requiera. Por ello, se propone una estrategia de evaluación y seguimiento del plan de estudios que abarque diversos aspectos involucrados para el logro de las competencias del perfil de egreso establecido.

Evaluar y dar seguimiento al plan de estudios comprende un planteamiento preciso y sistemático del proceso a seguir para tener claro qué se pretende evaluar y cómo evaluarlo. Esto implica establecer las etapas de dicho proceso tomando como referencia lo propuesto por Valenzuela (2006).



Etapas del proceso de evaluación de una institución educativa

En la fase previa de la evaluación se marca dar seguimiento a la implementación de la Reforma para evaluar resultados y hacer las mejoras pertinentes, a fin de cumplir los objetivos establecidos en el programa.

En la etapa de la planeación del proceso (I) se realiza un plan de acción estratégico en donde se dice cómo se hará el seguimiento y la evaluación del plan de estudios.

En la etapa II del proceso de evaluación se realiza un cronograma de actividades para llevar a cabo la planeación estableciendo rutas de acción.

Como última fase se presentan los resultados de la evaluación para la toma de decisiones, que puede implicar un rediseño de alguno de los elementos (académico o administrativo) de la implementación.

Los actores considerados para el proceso de evaluación son diversos: los estudiantes, usuarios y beneficiados de la reforma; los asesores, quienes hacen realidad la parte académica; los diseñadores instruccionales y autores de contenido, que diseñan las unidades integradas y materiales de apoyo; los coordinadores académicos, los técnicos y los directivos. Como se ve, se trata de un trabajo de conjunto que dará evidencia de la implementación del Plan de Estudios.

Etapa I. Planeación del proceso

Las estrategias a realizar para llevar a cabo el seguimiento de la implementación son:

- Revisión de la población y selección de la muestra tanto en línea como presencial.

- Revisión de la población y selección de la muestra tanto en línea como presencial.
- Diseño de instrumentos de recolección de datos para documentar la implementación.
- Aplicación de los instrumentos a la muestra virtual y presencial.
- Análisis de datos.
- Construcción de un portafolio de evidencia de cada unidad integrada.
- Elaboración de informe con el análisis, conclusiones y áreas de mejora para cada elemento de la implementación.

Al término del proceso de implementación viene la fase evaluatoria en la cual se realizarán las siguientes estrategias:

- Selección de la muestra para la recopilación de datos.
- Diseño de instrumentos (encuestas) para la recogida de datos evaluatorios del proceso de implementación académico y administrativo.
- Aplicación de los instrumentos (encues-

tas a estudiantes) que proporcionen datos sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje y formas de evaluación del logro de sus competencias y la aplicación de encuestas a docentes que evidencien el diseño de las unidades integradas.

- Análisis de los resultados.
- Elaboración de un informe con análisis y conclusiones de los resultados.
- Triangulación de la información de la evaluación con los resultados del seguimiento.
- Elaboración de conclusiones e identificación de las áreas de mejora del diseño de la reforma, tanto en sus elementos administrativos como académicos.
- Rediseño de los aspectos requeridos si fuese el caso.

Etapa II. Realización del proceso

Llevar a cabo la planeación descrita requiere de un cronograma de actividades que se presentará por periodos, los tiempos específicos se modificarán de acuerdo con las promociones que se vayan dando durante el ciclo escolar.

	Tarea	Producto
Antes de la implementación		
Fase I	Revisión de la población y selección de la muestra tanto en línea como presencial. Diseño de instrumentos de recolección de datos para documentar la implementación.	Muestra definida Instrumentos de recopilación de datos
Durante de la implementación		
Fase II	Aplicación de los instrumentos a la muestra virtual y presencial. Análisis de datos Construcción de un portafolio de evidencia de cada unidad integrada implementada.	Datos cualitativos y cuantitativos. Portafolio de cada unidad integrada.
Fase III	Elaboración de informe con el análisis, conclusiones y áreas de mejora para cada elemento de la implementación.	Informe
Después de la implementación		
Fase IV	Selección de la muestra para la recopilación de datos. Diseño de instrumentos (encuestas) para la recogida de datos evaluatorios del proceso de implementación académico y administrativo.	Muestra definida. Instrumentos de recopilación de datos
Fase V	Aplicación de los instrumentos. Análisis de los resultados.	Datos cualitativos y cuantitativos Portafolio de cada unidad integrada.
Fase VI	Elaboración de un informe con los análisis y conclusiones de los resultados.	Informe
Fase VII	Triangulación de la información de la evaluación con los resultados del seguimiento. Elaboración de conclusiones e identificación de las áreas de mejora del diseño de la reforma tanto en sus elementos administrativos como académicos.	Informe
Fase VIII	Rediseño de los aspectos requeridos.	Productos tangibles que demuestren el rediseño según el caso.

Etapa III. Presentación de los resultados de la evaluación

En esta etapa se deberá construir un informe con el proceso de evaluación y sus resultados así como con la toma de decisiones y las acciones realizadas para mejorar los aspectos a rediseñar. Es decir, el informe no se limita a dar datos de qué se hizo, sino que presenta líneas de acción para mejorar el Plan de estudios en sus dos elementos fundamentales: académico y administrativo.

Discusión y conclusiones

Evidentemente al hablar de reforma actual nos referimos a un proceso que se está llevando a cabo y del que todavía no podemos ver resultados ni impactos tanto en los actores del modelo educativo como en la comunidad económica, política y social desde un ámbito local, nacional y global. Dichos resultados, que se irán obteniendo paulatinamente, mostrarán si realmente la reforma prospera o requiere de modificaciones o ajustes; por ello deberá tenerse muy en cuenta la estrategia de evaluación del plan de estudios en sus diferentes momentos, y que no sólo se debe realizar una vez sino ser una constante de mejora permanente.

El modelo propuesto presenta limitaciones en el tiempo, pues como la reforma ya debe de estar en acción, implementarla requiere de una planeación estratégica, prospectiva y efectiva que cumpla con lo establecido, no de manera inmediata sino considerando el largo plazo para poder tomar previsiones.

Asimismo, se enfrenta la problemática de la capacitación docente y del personal de apoyo educativo para este enfoque, pues si bien es nuevo y existen ambigüedades sobre la temática de “competencias”, se da más en su acción

y para garantizar el éxito se requiere capacitación sólida y continua, un trabajo colegiado entre los participantes para enriquecer con las experiencias las mejoras al modelo educativo y al proceso de aprendizaje.

La aceptación de un cambio educativo también es un reto, tanto para el cuerpo académico y administrativo como para los estudiantes, ya que enfrentar roles distintos a los cotidianos lleva a un desequilibrio, mientras viene la adaptación a la reforma, que propone al aprendizaje como eje central del proceso educativo.

En sí, la evaluación enfrenta una complicación pues diseña e implementa instrumentos específicos para estimar las competencias y no sólo los conocimientos, esto implica que poder llegar a una instrumentación adecuada requerirá de una revisión y evaluación constante de los instrumentos y ¿por qué no?, también a una metaevaluación.

La modalidad mixta puede o no influir en el proceso de evaluación ya que el empleo de una plataforma electrónica para las interacciones en los espacios determinados, envíos de trabajos, recursos y materiales de apoyo, y el sistema propio de la plataforma para la evaluación, en principio puede causar en los participantes estrés por la nueva forma de estudiar, pero los hace más autónomos en su proceso de aprendizaje y por consecuencia en su evaluación.

Referencias

- Alistair, R. (2000). *Curriculum: Construction & Critique*. London: Falmer Press Limited (UK).
- Almirall, M. B., Andreu. (2003). *Conceptualización de plataformas*. Barcelona: Universidad Oberta de Catalunya.

- American Society for Training & Development (1983) *Models of excelente: the conclusions and recommendations of the ASTD training and development competency study*. Alexandria, VA: Autor.
- ANUIES. (1998). Plan Maestro de Educación Superior, Abierta y a Distancia. Líneas estratégicas para su desarrollo.
- ANUIES. (1999). Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- ANUIES. (2002). Plataformas Tecnológicas para la Educación Superior a Distancia.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York.
- Bartolic-Zlomslic, S. y. B., A. W. (1999), "Investing in On-line Learning: Potential Benefits and Limitations". (1999). Investing in On-line Learning: Potential Benefits and Limitations. from http://www.cjc-online.ca/title.php3?page=4&journal_id=35&document=1.
- Bautista, P.G y Miravalles, A. F. Del docente presencial al docente virtual, en Las funciones y tareas de la docencia con TIC.UOC. Formación de Posgrado.
- Biggs, J (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea ediciones: España.
- Brown, S & Glasner, A. (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea ediciones: España.
- Burt, R. (1980) "Models of network structures". *Ann Rev. Sociol.* 6: 79-141.
- Casas Armengol, M. (2005). Nueva universidad ante la sociedad del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), Vol. 2(No. 2).
- Casas Roma, J. (2003). Fundamentos tecnológicos del e-learning. In U. O. d. Catalunya (Ed.), *Modelos de diseño de las TIC*. Barcelona: EDIUOC.
- Chan Núñez., M. E. (2003). Conceptualización de materiales multimedia. In U. O. d. C. EDIUOC (Ed.), *Fundamentos del diseño instruccional con e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Coll, C. (1988). *El marco curricular en una escuela renovada*. Madrid: Editorial Popular.
- Coll, C. (2003). Psicología de la Educación. Barcelona. *En La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje*. Barcelona: UOC.
- Coll, C. (Coord) (2003). *La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Editorial UOC.
- Coll, C. S. G., I. Solé. (1987). La Importancia de los contenidos en la enseñanza. *Revista Investigación en la Escuela* (3). Coll.(Coord), C. (2003). *La potencialidad de las tecnologías de la información y de la comunicación para el aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Editorial UOC.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DECAD. (2002). Evaluación al Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias, Modalidad Semiescolarizada. Documento Interno, Dirección de Educación Continua, Abierta y a Distancia.
- Dick, W. C., L. Carey, J. O. (2001). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Addison-Wesley Educational Publishers.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (1980). *The Systematic Design of Instruction*, New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Duart, J. M. L., Francisco. (2005). Estrategias en la introducción y uso de las TIC en la universidad. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.2 (No. 1).

- Duart, J. y. S., Albert. (2005). Formación Universitaria por medio de la web: un modelo integrador para el aprendizaje superior. [Electronic Version] from http://www.uoc.es/web/cat/articles/duart/duart_pdf_cat.html.
- Duart , J.M.; Martínez Argüelles, M.J. *Evaluación de la calidad docente en entornos virtuales de aprendizaje*. <<http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0109041/duartmartin.html>>. (consulta: febrero 10 de 2009. Escudero, S. S. (2004). Introducción de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la Enseñanza. from <http://contexto-educativo.com.ar/2002/3/nota-09.htm>.
- Estevez, N. E., Haydeé. Fimbres Barceló, Patricia. (1998). *Cómo Diseñar y Reestructurar un Plan de Estudios*.
- Ezpeleta, J. (1980). Modelos educativos: Notas para un cuestionamiento (No. 13 ed.): ENEP Acatlán.
- Freeman, L. (1977). A set of measures of centrality based upon betweenness. *Sociometry*, 40:35–41.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid. Aguilar.
- Gisbert, M. S., J. Chan, M. E. Guàrdia, L. (2003). *Conceptualización de materiales multimedia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. EDIUOC.
- Good, T. y. B., J. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). New York: White Plains.
- Granovetter, M. (1973) “The strength of weak ties”. *American Journal of Sociology*, 68(6), 1360-1380.
- Gutiérrez Lucas, B. (2005). DigiLab. Tutorial Multimedia en formato de Disco Compacto para el Aprendizaje de la Química Orgánica.
- Unpublished Proyecto de Aplicación, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Lloret Grau, T. (2002). *Las TIC en el e-learning*: Universitat Oberta de Catalunya. EDIUOC.
- Lloret Grau, T. (2002). *Las TIC en el e-learning*: Universitat Oberta de Catalunya. EDIUOC.
- Lyotard, J.F. (1984) *La condición postmoderna*. Ed. en castellano, 1987. Cátedra: Madrid.
- Mccarthy, C. (2008) *Seminario de redes sociales*. Universidad de Guadalajara.
- McDonald, J. (2002). “Is as good as face to face as good as it gets?” *Journal of Asynchronous Learning Networks*, Vol. 6(No. 2).
- Mckensie N. Postgate R y Schuphan J. (1979), *Enseñanza abierta. Sistemas de enseñanza postsecundaria a distancia*. Madrid, UNESCO.
- Moore, M. G. (Ed.). (1990). *Contemporary issues in American distance education*. Oxford: Pergamon Press.
- Owen-Smith, J. (2002). From separate systems to a hybrid order: accumulative advantage across public and private science at Research One universities. *Research Policy*, 32.
- Pagès Santacana, A. (2003). *Fundamentos del e-learning*: Universitat Oberta de Catalunya. EDIUOC.
- Prieto Fernández, M. (1999). *Los entornos de aprendizaje en el software multimedia. Más allá del diseño*. Retrieved Febrero de 2003, from <http://www.www.quadernsdigitals.net/>.
- Puesta a Punto de la Red Universitaria. Plan de Desarrollo Institucional 2002-2010.
- Reigeluth, C. M. (1999). *Diseño de la Instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. (Vol. I): Santillana.
- Reynoso, C. (2008) “Hacia la complejidad por la vía de las redes. Nuevas lecciones epistemológicas”. *Desacatos* 28, pp. 17-40. CIESAS.
- Richey, R. C., Fields, D. C., & Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: The standards*. Syracuse, NY: Syracuse University.

- Rodríguez-Ardura, I. R., Gerard. Integración de materiales didácticos hipermedia en entornos virtuales de aprendizaje: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. (Número 25. Enero - Abril 2001).
- Román Mendoza, E. (2002). La incorporación de plataformas virtuales en la enseñanza: evaluación de la actitud del alumno. In ANUIES (Ed.), *Plataformas Tecnológicas para la Educación Superior a Distancia*.
- Sáez Carreras, J. (2004). Educación y aprendizaje en las personas mayores. : Dykinson.
- Salomon, G. P., D. Globerson, T. (1992). Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes. *Comunicación, Lenguaje y Educación* (13).
- SEMS. (1986). Sistema de Educación Media Superior: Documento Base del Bachillerato General.
- SEP. (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Secretaría de Educación Pública.
- Silvio, J. (2003). Caracas Venezuela. Red Digital. Caracas: UNESCO/IESALC. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Sistema de Educación Media Superior (2008) *Bachillerato General por Competencias*. Universidad de Guadalajara: México.
- Spence, L. D. (2005). Problem Based Learning: Lead to Learn, Learn to Lead [Electronic Version]. School of Information Sciences and Technology from <http://www.studygs.net/phandbook/>.
- Stephenson, J. S., Albert. (2003). *Fundamentos del diseño instruccional con e-learning*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. EDUOC.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, R. y O., Javier. (2005). *Economías del e-learning en la enseñanza superior: estrategias de implantación*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol.2 (Nº1).
- Tobón, S. (2005) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. ECOE Ediciones: Bogotá.
- Tyler, c. p. S., Lawrence. (1991). In *Investigación y Desarrollo del Currículo* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.
- Valenzuela, J (2004). *Evaluación de instituciones educativas*. Distrito Federal, México: Trillas.
- Vargo, J. N., J.C. Belfer, K. Archambault, A. (2003). Learning Object Evaluation: Computer-Mediated Collaboration and Inter-Rater Reliability. *International Journal of Computers and Applications*, Vol. 25(No. 3).
- Visser, J. (2002, Mayo 23 de 2002). La Innovación: Necesidad Científica, Opción Artística. 2ª cátedra de Innovación Educativa.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea ediciones: España.

Autores

Zeferino Aguayo Álvarez, zaguayo@sems.udg.mx; Benjamín Gutiérrez Lucas, bglucas@hotmail.com; Luis César Torres Nabel, cesart@sems.udg.mx; Francia Carmen Martínez Favela, francia.martinez@sems.udg.mx