

# Un modelo sistémico para la evaluación de competencias en el nivel medio superior

*Denisse Ayala Hernández\**

## Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la evaluación educativa desde una perspectiva ecosistémica que reconoce al contexto y al ambiente como parte del sistema que se incluye y se significa en la evaluación educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación se convierte en flexible, compleja, y permite la representación de los aprendizajes, privilegia al sujeto, su desenvolvimiento, su creatividad y su capacidad para la innovación. Con este enfoque, se realizó un ejercicio de evaluación partiendo de la exploración del nivel del logro de algunas competencias genéricas.

**Palabras clave:** Evaluación educativa, educación media superior, modelo de competencias, sistemas educativos, ambientes de aprendizaje.

## *Abstract*

*This article reflects on the evaluation of students from an ecosystemic standpoint that recognizes the context and the environment as part of the assessment. From this perspective, evaluation becomes flexible, complex, and allows the representation of what is learnt, privileges the subject and his/her development, creativity and capacity for innovation. Within this framework, an exercise of environmental evaluation was carried out through exploring the level of achievement of some generic competencies.*

---

\* Profesora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara, México. Desde el 2011 investiga sobre evaluación educativa.

**Keywords:** *Learner evaluation, high school, competencies model, school systems, learning environments.*

## Introducción

Educación en el enfoque de las competencias nos ha representado un reto en el nivel medio superior, en tanto que hemos transitado de la enseñanza enciclopedista, visión en la que el acceso al conocimiento se hacía única y exclusivamente a partir de cada campo de las ciencias y teniendo como referente principal al docente, a la constructivista, postura que otorga un papel preponderante al estudiante, quien debe protagonizar sus propios procesos de aprendizaje a partir de un desenvolvimiento activo y proactivo hacia la gestión del conocimiento, y hoy, desde esa visión constructivista, a reconocer tajantemente la necesidad de enseñar a nuestros alumnos a desenvolverse de forma adecuada en los diversos contextos y situaciones que se les presentan.

En este sentido, y a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la evaluación en el proceso educativo también ha sido motivo de múltiples análisis, en los que alrededor de las comunidades académicas fueron acogidos los trabajos de Perrenoud (2008) y Tobón (2008), que, por una parte, han desarrollado más sobre los procedimientos y técnicas para evaluar los desempeños que requieren ser considerados para la evaluación de las competencias, y por otra, algunos autores han acercado la discusión (Chan, 2008; Monereo, 2009; Díaz Barriga, 2005) al tratamiento complejo de la evaluación de competencias.

No obstante, José Gimeno Sacristán (1996) anticipó que la evaluación se reconoce como uno de los puntos privilegiados para estudiar del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que, para él, abordar el problema de evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Es así como la evaluación en educación involucra directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el marco del currículo formal. De esta forma, se hace

necesario construir sistemas de evaluación pertinentes que induzcan procesos de mejora en el quehacer educativo.

Por su parte, en el V Foro Latinoamericano de Educación, en el marco del documento de *Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional*, se reconoce la evaluación educativa como un desafío para los sistemas y proyectos de evaluación, y su correcta aplicación al enorme abanico y pluralidad de sistemas educativos. Si a lo anterior sumamos que la enseñanza media busca la formación de competencias generales, el nivel de complejidad que involucra la evaluación aumenta, pues en este nivel educativo ningún bachiller es especialista en nada, a menos que se encuentre en un tipo de bachillerato tecnológico, segmento de estudiantes que no forman parte de esta discusión.

### *La naturaleza del problema de la evaluación de competencias*

Hablar sobre la génesis de un problema nos remite a una discusión de orden epistemológico, en la que se hace necesario analizar al sujeto frente al objeto de estudio, que en este caso se traduce en el investigador como sujeto y la evaluación como objeto. Para la realización del análisis es fundamental identificar la postura que como sujeto se asume al investigar sobre el objeto. En este sentido, haciendo un breve recuento de lo dicho sobre evaluación de competencias por la producción literaria acogida por las comunidades académicas, es posible identificar cuáles han sido las preocupaciones al desarrollar la investigación sobre la evaluación de competencias.

Así, reconocemos al menos tres posturas que agrupan las discusiones alrededor de la evaluación de competencias, la producción académica que se ha preocupado por los instrumentos que dan cuenta del logro de las competencias, en la que se considera como aspecto central la alineación de los registros y la recolección de productos de acuerdo con el pronóstico, y a los procesos conocidos como las PPP: tal es el caso de Biggs (2006).

Por otra parte, se encuentran las que se quedan en un nivel de instrumentación, asumiendo que la evaluación es un proceso que se reduce a una serie de pasos a seguir para agotar ciertas metodologías de evaluación, definiendo su nombre de acuerdo con el agente que la ejecuta, al tiempo en que se realizan y a sus propios fines (Perrenoud, 2008; Tobón, 2006). Finalmente están quienes analizan y ven más allá de los procesos evaluativos para encontrar un aspecto complejo sobre el tema (Monereo, 2009; Díaz Barriga, 2005; Chan, 2008) y que, además, permite desentrañar una discusión más inclinada al ambiente y a la autenticidad de las evaluaciones. En el caso de la visión instrumentista de la evaluación, la evaluación como proceso es lo primordial; en el caso de los investigadores de la complejidad, es el sujeto el que prevalece en primer plano, y el que importa, por lo que la evaluación se piensa y se teoriza no desde ella misma, sino desde las implicaciones que entran los estudiantes.

Así, podemos decir que reflexionar desde la epistemología el problema central de la evaluación de competencias nos otorga una pauta para reflexionar al sujeto de la evaluación, en contexto, pues no debemos ignorar que la educación forma parte de una organización más amplia: la social. En ese sentido, en su texto sobre la modernidad líquida, Bauman (2007) refiere que el sujeto vive hoy en un mundo mutable, de modo tal que se enfrenta constantemente a la incertidumbre y que, por otra parte, la educación se desarrolló a lo largo de su historia en una línea de conocimiento acumulativo en la que el conocimiento valía para las estructuras sólidas y duraderas. Hoy la situación ha cambiado. Reconocer ese mundo mutable e inestable, de constantes cambios que suman múltiples elementos integrados a la vida social, es reconocer que nuestro contexto se nos presenta cada vez más liado y complejo. Partir de la idea de complejidad para el análisis de la realidad abre la posibilidad de que los contextos sociales particulares aporten un sentido más profundo en cuanto a la evaluación como fenómeno, que podría no ser contemplado por aquellas investigaciones cuyo alto nivel de generalidad obliga a especificarlas en el análisis de cada contexto (Andrade, 2007).

En un plano educativo, podemos decir que el problema de la evaluación radica en la doble función que hoy debe afrontar la educación (generar aprendizajes que sean útiles en determinados contextos) frente a una realidad que no solo se mueve y muta todos los días, como ya lo advertían en su *Construcción social de la realidad* Berger y Luckmann (1997), sino en una sociedad que exige hoy del sujeto un vasto complejo de aptitudes y habilidades para la competencia mordaz de un mundo que cada vez ofrece menos estabilidad. Está en la contextualización de los aprendizajes que serán utilizados en escenarios hostiles, pragmáticos y muy competidos una pauta importante para la formación de los estudiantes.

Si bien es cierto que, con relación a las pruebas estandarizadas para medir los aprendizajes, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) ha planteado que la evaluación trata de buscar e identificar la existencia de ciertas capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida (OCDE, 2006), también es cierto que sus evaluaciones se circunscriben al lápiz y papel, con todas las limitaciones que esto puede conllevar. Lo mismo ocurre con el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) con referencia a la evaluación del logro del sistema educativo nacional (ELSEN): evalúa según el Instituto Nacional de Evaluación (INEE) los aprendizajes clave de los campos formativos de matemáticas y lenguaje y comunicación, así como algunas habilidades socioafectivas, cuyo propósito general es conocer la medida en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria.

Continuando con nuestro análisis, en la dimensión pedagógica encontramos que la evaluación es un proceso clave que está estrechamente relacionado con los procesos de aprendizaje. En este sentido, la tendencia medular, a decir de Chan (2008), Perrenoud (2008), Monereo (2009) y Díaz Barriga (2005), es la posibilidad de involucrar en la acción de evaluar situaciones reales, auténticas y relevantes; es decir, hoy evaluar

implica un nivel de creatividad que involucra la posibilidad de plantear situaciones que sean factibles de ocurrir en el entorno inmediato de los estudiantes, que entre más reales sean los planteamientos, más auténticos se vuelven y que sea relevante en un sentido que resulte estratégico para el alumno lo que se le está planteando.

Hasta este punto, hemos podido reconocer tres dimensiones que nos permiten observar la evaluación desde la epistemología, la educación y la pedagogía, y es a partir de ellas que nos encontramos en el reconocimiento de los aspectos que deben ser tomados en cuenta para la evaluación: los aspectos sociales y contextuales en los que el joven se desenvuelve. Es en esos contextos donde el estudiante utilizará las herramientas construidas en forma de habilidades, conocimiento, valores y actitudes. En la evaluación cobra su verdadero sentido completar un ciclo de formación que busca desarrollar en los estudiantes una capacidad determinada para resolver situaciones concretas en su vida cotidiana.

### *La evaluación desde una mirada sistémica*

Asumir una postura sistémica frente a un objeto de estudio es renunciar, por principio, a una visión fragmentada de la realidad para realizar un esfuerzo por observar al fenómeno y el conjunto de relaciones que lo concretan. Así también, reconocer una lectura sistémica es considerar que la interdisciplinariedad prevalece y que los fenómenos guardan una relación entre sí con los diversos aspectos de la realidad. Finalmente, posicionarnos así es referir la complejidad en contraposición con la simplificación. Así lo afirman los autores que en este apartado revisaremos, al cual nos apegamos para acercarnos desde la teoría a una reflexión de las competencias en los ambientes de evaluación.

Luhmann (1998) plantea algunas premisas que nos acercan hacia la comprensión de los sistemas como categoría de análisis. Siguiendo con la idea de las premisas, es importante apuntar:

1. Que los conceptos de sistema y entorno se usan para definir a la acción (y no viceversa); y que, por lo tanto, la teoría de sistemas es más básica que la teoría de la acción.
2. Que la clasificación de la selección como acción o como experiencia depende de la elección de un sistema de referencia; una acción de un sistema puede ser la experiencia de otro sistema.
3. Que la acción y la experiencia pueden considerarse como modos de selección funcionalmente equivalentes.
4. Que estos modos de selección pueden diferir en las diferentes sociedades y tenemos que explorar las razones para estas diferencias, las razones que hacen a una u otra regla ventajosa y permiten su institucionalización.
5. Que existen cadenas de procesos selectivos en las diferentes constelaciones. Experimentamos las acciones, representamos (expresamos) las experiencias y las experiencias de las experiencias o las experiencias de las acciones. Preparamos las acciones por medio de las experiencias y las experiencias por medio de las acciones; experimentamos las acciones de alter como expresando su experiencia de nuestra propia acción (Luhmann, 1998).

La sociedad es un “sistema social cuya estructura selectiva constituye el mundo significativo como su entorno y al mismo tiempo, garantiza entornos más pequeños y domesticados para otros sistemas sociales” (Luhmann, 1998, p. 72). Apegarnos a esta premisa nos lleva reconocer que lo que ocurre en términos sociales impacta y modifica lo que ocurre en entornos más pequeños, esto es, en contextos como los escolares, sus formas de organizar la educación y sus prácticas –léase por prácticas sus acciones–.

Por otra parte, bajo la premisa de que la teoría sociológica de los sistemas sociales rompe con la tradición, en tanto que no considera más al hombre como parte del sistema social, sino como un ambiente problemático del mismo sistema. Que esta concepción pueda transferirse a la sociedad entera, es decir, que la sociedad misma se pueda considerar

como un sistema social y los hombres como su ambiente, es un problema de fondo al que la teoría sociológica no se ha enfrentado todavía. Su solución constituirá el banco de prueba decisivo para la aspiración de la teoría de convertirse en una teoría sociológica general (Luhmann, 1998, p. 80).

En un intento por lograr un alcance mayor al de la evaluación auténtica, pero partiendo de su propuesta, en términos del papel que juega el contexto en la autenticidad de la evaluación, podemos considerar la visión ecosistémica para reconocer el contexto o ambiente como un sistema en el que convergen un conjunto de fenómenos que ocurren con relación al estudiante. Es en este sentido que reconocemos el papel preponderante que el contexto tiene en la significación de los aprendizajes, por lo que también para la evaluación la principal dificultad para evaluar desempeños verdaderamente en contexto comienza por llevarnos a reconocer las limitaciones que la escuela tiene, en tanto que el entorno escolar es un entorno artificioso por lo que la integración de ambientes de aprendizaje nos puede llevar a ensayar de forma más auténtica y situada ambientes de evaluación

Finalmente, el modelo sistémico para la evaluación de competencias se desarrolla a partir de reconocer que:

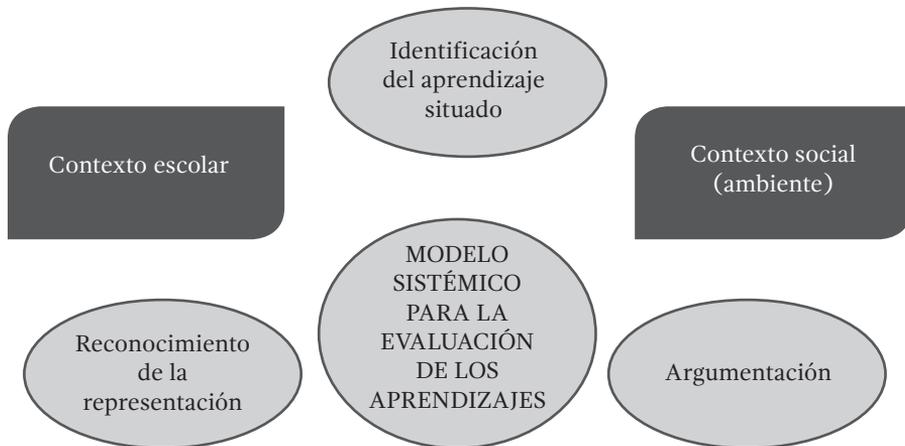
- la escuela es un contexto artificioso;
- las competencias que se establecen para la educación del nivel medio superior tienen un carácter de generalidad, por lo que no se pueden aplicar en un campo específico;
- es posible la integración de los ambientes de aprendizaje y, por tanto, de evaluación; sin embargo, la actuación del estudiante en estos ambientes no contiene mayores niveles de autenticidad, pues no se desenvuelven en situaciones reales.

Una vez reconocidos los preceptos anteriores, podemos decir que el modelo sistémico de evaluación de competencias surge de reconocer las

limitaciones que el propio contexto escolar tiene por su naturaleza artificial, es así que:

1. reconoce el papel que juega el contexto para el desenvolvimiento de la actuación del estudiante;
2. delega al estudiante la responsabilidad de su evaluación (identificación del aprendizaje situado, reconocimiento de la representación que media para la expresión de la evaluación, argumentación de la representación del aprendizaje);
3. el profesor interpreta a partir de la evidencia (representación y argumentación) del estudiante la autenticidad del desempeño puesto en práctica en contexto;
4. se agota el proceso de significación de los aprendizajes a partir de que el alumno hace consciente sus aprendizajes, y
5. la evaluación se reconoce como auténtica y situada, en tanto que en el mismo modelo de evaluación el estudiante tiende un puente llamado representación entre lo enseñado y lo aprendido.

Figura 1. Dimensiones del modelo sistémico de evaluación.



## *Caracterización de los ambientes de evaluación*

Los ambientes de evaluación se integran por todos aquellos elementos del contexto en el que el alumno se desenvuelve y que median su vida social; por lo tanto, incluyen su contexto natural, social o virtual. Así, podemos inducir dichos elementos con una lógica de organización, o bien no disponerlos para que el alumno determine y escoja en qué aspectos de su vida cotidiana encuentra la significación o representación de lo aprendido en un contexto escolar. Esto es, que puede inducirse la evaluación a través de la integración de un ambiente y también podemos abrir la posibilidad a que, del propio ambiente social, el alumno determine los elementos con los que pueda demostrar la aplicación de los aprendizajes en las situaciones corrientes de su vida cotidiana.

Para el ejercicio que en esta ocasión presentamos, organizamos la integración de una situación problematizadora induciendo así los recursos ambientales, poniendo a consideración de los estudiantes elementos que en su conjunto ofrecieron, por una parte, los recursos necesarios para la representación de los aprendizajes, el acceso a la información y un espacio para que el alumno deposite lo que quiere representar, esto es, una computadora, conectividad y la libertad para resolver el planteamiento con cualquier recurso que el alumno considere.

En este sentido, un ambiente de evaluación se caracteriza por integrar un planteamiento complejo (situación problematizadora) para que sea desarrollado y resuelto por el alumno y, además, puesto que estamos posicionando nuestra mirada en la evaluación de las competencias, es importante no perder de vista que un ambiente de evaluación centra su atención en los desempeños. También, un ambiente de evaluación permite la representación de los aprendizajes, privilegiando al sujeto y su desenvolvimiento; en este sentido, las representaciones del alumno permiten obtener un fragmento de su visión de mundo, que pueden referir elementos culturales, sociales, económicos y políticos.

Adicionalmente, dada la existencia de elementos dispuestos, un ambiente de evaluación permite la creatividad y la innovación, en tanto que

se asume flexible, es decir, abierto a las decisiones que los alumnos puedan tomar en el desarrollo de la evaluación. Finalmente, una evaluación ambiental genera, por la riqueza de recursos y posibilidad de interacciones, una experiencia de evaluación más allá del proceso.

Una propuesta para la integración de un ambiente de evaluación

### *Integración del ejercicio problematizador*

El ejercicio de evaluación que se propuso pretendió cubrir principalmente tres aspectos como ejes articuladores de la evaluación: el primero es el relacionado con la disposición de elementos ambientales para el desarrollo de la evaluación, que tiene que ver con la libertad de recursos con los que el alumno contará para el desarrollo de la “situación problematizadora”; el segundo es el relacionado con la integración de planteamiento que hemos llamado “problematización”, que pretende cubrir los elementos necesarios para poder ser considerado un problema auténtico, en tanto que sea realista, relevante e integre la dimensión de lo social, y en tercero, que sea un ejercicio de evaluación que permita la creatividad para representar los aprendizajes, a partir de los recursos dispuestos y los que el alumno podrá utilizar con total libertad.

### *Sobre la identificación del estudiante*

La ficha de identificación, que a continuación se presenta, nos permitió detallar la muestra de los estudiantes participantes en este estudio, en cuanto a la edad, sexo, trayectorias académicas desarrolladas a lo largo del bachillerato, y obtener información valiosa en cuanto a sus saberes previos y su participación en redes sociales.

FICHA DE RECONOCIMIENTO			
Nombre:			
Edad:	Sexo:	Grupo:	Turno:
Código:	Correo electrónico:		
Perteneces a alguna red social SI ( ) NO ( )	Señala cuáles: Facebook ( ) Twitter ( ) Flickr ( ) Vimeo ( ) Instagram ( )  Otras:		
TAE que cursas:			
¿Has desarrollado o desarrollas actualmente cursos de inglés? SÍ ( ) NO ( )			
PROULEX: ( )			
Otras escuelas: _____			
¿A qué nivel llegaste? _____			

### *Situación problematizadora*

Debido a la inseguridad (robo, extorsión y secuestro) o (problemas económicos) de tu municipio o ciudad, es necesario que cambies de residencia (municipio, ciudad o país). Para ello tienes la oportunidad de realizarte a ti mismo 8 preguntas que son básicas y necesarias de responder con una acción de búsqueda de información y toma de decisiones.

1. Formula tus preguntas.
2. Responde tus preguntas y documéntalas en un archivo de tu preferencia.
3. Refiere los recursos consultados para resolver las preguntas que te formulaste.

4. Redacta una lista de prioridades.
5. A manera de conclusión, indica cuáles son los resultados que esperas obtener.
6. Representa con los recursos de tu preferencia lo que para ti son los elementos que integran un lugar idóneo en el que un ciudadano puede vivir y desarrollar su proyecto de vida.

Probables preguntas:

- ¿Con qué cuento? (Recursos humanos y materiales).
- ¿A dónde muevo mi estancia? (Zona geográfica).
- ¿Qué características debe tener el lugar al que me moveré? (Entorno socioeconómico político y cultural).
- ¿Necesito trabajar?
- ¿Necesito estudiar?
- ¿Cuánto dinero necesito para subsistir?
- ¿De qué forma daré continuidad a mi proyecto de vida?
- ¿Por cuánto tiempo radicaré ahí? (Corto, mediano o largo plazo).

### Matriz para evaluar el logro de competencias

MATRIZ DE CRITERIOS DE LOGRO DEL DESEMPEÑO			
	SÍ	PARCIALMENTE	NO
1. Formula tus preguntas.	Todas las preguntas que se plantearon son pertinentes*.	Algunas de las preguntas son pertinentes.	Ninguna de las preguntas que se plantearon son pertinentes.
2. Responde tus preguntas y documéntalas en un archivo de tu preferencia.	SÍ	PARCIALMENTE	NO
3. Redacta una lista de prioridades.	Responde todas las preguntas con acciones concretas.	Responde solo algunas de las preguntas con acciones concretas.	No responde ninguna de las preguntas con acciones concretas.
	SÍ	PARCIALMENTE	NO
	Integra una lista de prioridades que guarda congruencia con la situación problemática planteada.	Solo algunos elementos de la lista que integra guardan congruencia con la situación problemática planteada.	Ninguno de los elementos de la lista que integra guardan congruencia con la situación problemática planteada.

	SÍ	PARCIALMENTE	NO
<p>4. A manera de conclusión, indica cuáles son los resultados que esperas obtener.</p>	<p>1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.                      2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.                      3. Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>	<p>1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.                      2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.                      3. Maneja las tecnologías de la información y expresa información y expresa ideas.</p>	<p>1. Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas.                      2. Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.                      3. Maneja las tecnologías de la información para obtener información y expresa ideas.</p>

\*Guardan relación directa con el problema planteado y además le permitirían resolver obstáculos concretos en una situación de cambio o movilidad geográfica.

El diseño de la matriz de criterios del logro de desempeño ha sido elaborado pensando en evaluar el logro de formación principalmente de tres competencias genéricas, las cuales integran el perfil de egreso de los estudiantes del plan de estudios del Bachillerato General por Competencias.

- Se expresa y comunica

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

Atributo 1: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.

Atributo 2: Maneja las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.

- Piensa crítica y reflexivamente

Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributo 1: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.

Atributo 2: Ordena información de acuerdo o categorías, jerarquías y relaciones.

- Aprende de forma autónoma

Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributo 1: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.

Atributo 2: Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.

Atributo 3: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.

Así quedan identificadas claramente las competencias que interesan evaluar a partir del planteamiento de la situación problematizadora y, con ello, reiterar que lo que buscamos es que la evaluación aquí propuesta sirva para descubrir cosas; no sabemos si correctas o incorrectas, en el sentido del logro del desarrollo de las competencias que integran el perfil de egreso, que nos diga lo que ocurre con el aprendizaje. Además, existe la expectativa de que dichos aprendizajes (a partir de nuestra propuesta ambiental para la evaluación) se reflejen en formas de representaciones para conocer la formación que se ha creado de los estudiantes como ciudadanos.

### *La muestra*

El ejercicio fue aplicado durante el calendario 2016-B a seis alumnos del 6.º semestre del bachillerato general por competencias de la Preparatoria Regional de Tequila como un ejercicio piloto para afinar la inmersión al campo en el marco del trabajo doctoral del programa del Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos del Sistema de Universidad Virtual. Fue recuperado con la ayuda del programa Camtasia, que guarda en video el desenvolvimiento de los alumnos durante el desarrollo de la evaluación. No se limitó el tiempo de desenvolvimiento de los estudiantes; además, se les sugirió echar mano de cualquier recurso que consideraran necesario para la solución del planteamiento.

### Acercamiento a los resultados

Para la realización del análisis de los resultados, hemos buscado algunas categorías que nos permitan describir lo observado con mayor recurrencia, de acuerdo con las dimensiones que se describen a continuación.

DIMENSIONES					
Sujeto	Políticas	Económicas	Sociales	Culturales	Argumento
AHC	Gobierno que ayude, lugar desarrollado en todos los aspectos.	Trabajo.	Vivienda digna, bienestar social, medicina, tecnología, ciencia.		Al cambiarme de residencia espero poder mejorar problemas económicos y sociales tales como el robo, la extorsión y el secuestro, y así tener una mejor calidad de vida y poder vivir seguro y no estar todo el tiempo con la incertidumbre de que en algún momento voy a sufrir algún daño provocado por la inseguridad. También espero poder mejorar mi calidad de vida, económicamente hablando, ya que me quedaré a un lugar con un índice de desempleo bajo y donde es rápido conseguir trabajo.
HCA	Medio ambiente, sistemas gratuitos de educación, seguridad, salud, sistema financiero seguro.	Empleos, vivienda, ausencia de extrema pobreza.			Canadá reúne excelentes indicadores en las variables asignadas por el índice: empleo, ingresos, vivienda, comunidad, educación, equilibrio laboral-personal, medio ambiente, participación ciudadana, salud, satisfacción ante la vida y seguridad. Canadá ofrece sistemas gratuitos de salud y educación para todos sus ciudadanos y residentes. Posee una economía estable, con bajos índices de desempleo y de inflación, un sistema financiero entre los más seguros del mundo y ausencia de extrema pobreza.

<p>MCW</p>			<p>Que quisas mis parientes, después de tiempo, se enfaden de mí; que todas las cosas que tenía no las tendré allá, como amigos, familia, así como también cosas materiales; que no podre acabar mis estudios.</p>		<p>[Sin argumento].</p>
<p>PRE</p>	<p>Vivienda adecuada, buena educación, seguridad, accesibilidad a lugares, transporte publico adecuado, rutas en buenas condiciones.</p>	<p>Trabajar medio tiempo, poder tener buena alimentación, oportunidad de trabajo.</p>	<p>Conocer nuevas personas.</p>		<p>Espero tener una buena calidad de vida y buena proyección para mi futuro con muchas posibilidades para mi desarrollo.</p>

RCV		Posiblemente solo trabaje y luego estudie una carrera que no era de mi agrado solo para tener un buen trabajo.			<p>Trataría de continuar con lo que estaba haciendo. Si es irme ahorita ya en este momento, me dolería muchísimo no estar en mi graduación con mis compañeros de la preparatoria. Me iría con lo que acabé de la prepa y espero que eso me sirva y no me perjudique para entrar a la universidad porque es lo que más deseo en este momento... En caso de que eso no sea posible y tenga que abandonar todos mis sueños por los que le luchado en este poco tiempo que llevo viviendo, me sentiría muy triste y frustrada porque las situaciones que yo no deseé arruinaran mi plan de vida que he armado hasta ahora. Posiblemente solo trabaje y luego estudie una carrera que no era de mi agrado solo para tener un buen trabajo y sería una situación que me pondría muy deprimida porque no pude lograr lo que deseaba y anhelaba.</p>
-----	--	--	--	--	--

RGR			<p>Calidad de vida, seguro, estable, bonito, buenos principios, valores, respetuoso respetado.</p>	<p>Al final, como mencione anteriormente, sería poder vivir con mi familia y mis hijos en un lugar en donde se pueda vivir y prevalecer establemente, en el cual yo les pueda dar una vida estable para que se puedan desarrollar como personas y, en un futuro, sean humanos de bien y servicio para la sociedad.</p>	<p>Me basé con base a mis conocimientos que tengo sobre estos tipos de conflictos y cómo yo los resolvería si estuviera involucrado en esos problemas. También me base en responder a través de las anécdotas que he vivido y cómo yo las he tenido que resolver por medio de los consejos de mis padres. Los problemas que he visto en la sociedad también fueron esenciales para tener conocimiento sobre esto y basarme para poder solventar y poder hasta dar consejos.</p>
-----	--	--	--	--	---

Dichas dimensiones surgen de los argumentos presentados por los estudiantes y fueron encontrados como prioridad ante la inminente situación en la que tienen que resolver un cambio de residencia por motivos de seguridad.

## Hallazgos

Relación entre la matriz del logro y las competencias genéricas desde las dimensiones encontradas.

<p>Se plantearon preguntas pertinentes</p>	<p>Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.</p> <p>Atributo 1: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.</p> <p>Atributo 2: Maneja las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.</p>
<p>Responde todas las preguntas con acciones concretas</p>	<p>Piensa crítica y reflexivamente</p> <p>Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.</p> <p>Atributo 1: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo como cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.</p> <p>Atributo 2: Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.</p>
<p>Integra una lista de prioridades que guarda congruencia con la situación problemática planteada</p>	<p>Atributo 3: Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</p> <p>Aprende de forma autónoma</p> <p>Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</p> <p>Atributo 1: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.</p> <p>Atributo 2: Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.</p> <p>Atributo 3: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</p>

Como podemos observar, 5 de 6 se plantearon preguntas pertinentes en relación con la situación problematizadora que se les planteó; así también, 5 de 6 responde todas las preguntas con acciones concretas y solo 3 de 6 integran una lista de prioridades que guardan congruencia con la situación problemática plantada, como a continuación lo muestran las gráficas.

Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas.

Atributo 1: Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue.



Atributo 2: Maneja las tecnologías de la información y comunicación para obtener información y expresar ideas.



Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.

Atributo 1: Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva, comprendiendo cómo cada uno de sus pasos contribuye al alcance de un objetivo.



Atributo 2: Ordena información de acuerdo con categorías, jerarquías y relaciones.

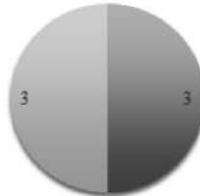


Atributo 3: Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.



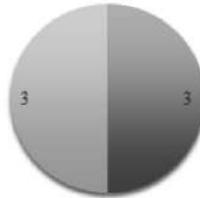
## Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.

Atributo 1: Define metas y da seguimiento a sus procesos de construcción de conocimiento.



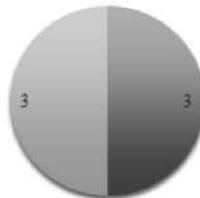
■ SI ■ NO

Atributo 2: Identifica las actividades que le resultan de menor a mayor interés y dificultad, reconociendo y controlando sus reacciones frente a retos y obstáculos.



■ SI ■ NO

Atributo 3: Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.



■ SI ■ NO

Los alumnos, además, identifican a países del primer mundo como entornos ideales para lograr una mayor calidad de vida, pues reconocen en ellos un mejor ordenamiento social, económico, político y cultural, elementos que fueron articulados en forma de dimensiones para el análisis de sus conclusiones.

Por su parte, con relación al manejo y gestión de la información, los estudiantes que formaron parte de la muestra, y de acuerdo con su desenvolvimiento que pudimos observar con la grabación que hicimos a través de Camtasia, toman decisiones para navegar por internet, en el que la totalidad parte de Google, discriminan información, recurren a herramientas traductoras y, en términos generales, dominan las funciones básicas.

## Conclusiones

El reconocimiento de los ambientes sociales que median la vida cotidiana de los estudiantes, para que sean trasladados al campo educativo, específicamente a las prácticas de evaluación, es aceptar la necesidad de contextualizar las evaluaciones y de incorporar las nuevas formas de comunicación, mediación y representación que hoy por hoy prevalecen en la vida de cualquier estudiante.

La perspectiva ambiental está relacionada con una postura ecosistémica que ofrece una opción para la búsqueda de la generación de evaluaciones, no como proceso, sino como experiencia en la que quepa la posibilidad de flexibilizar el modo en que se evalúa, dando cabida a la representación de los aprendizajes.

Además, vincular los procesos escolares a las situaciones de la vida cotidiana permite abrir la posibilidad de la creatividad y la innovación en los estudiantes; relacionan la escuela con su contexto, lo que permite una libertad para que los estudiantes sumen a sus evaluaciones habilidades que adquieren y aplican en situaciones reales, pero sobre todo es hacer de la educación un instrumento para mejorar la vida de las personas.

El enfoque de las competencias en educación tuvo como bandera que los estudiantes se formen para lograr habilidades que les permitan solucionar y resolver situaciones reales con las que un joven puede enfrentarse. En este sentido, la propuesta de un modelo ambiental posibilita, además, la creatividad del docente para inventar y propiciar evaluaciones cada vez más auténticas, flexibles, pero sobre todo reales.

Finalmente, pensar la evaluación de competencias desde lo ambiental vincula directamente el contexto social con la escuela y viceversa, para reforzar la función social que tiene la educación formal. Esta puede propiciar experiencias de evaluación en las que los estudiantes alcancen a comunicar lo adquirido, pues otorga la libertad para que el estudiante elija la forma en la que quiere representar lo que aprende y, de este modo, es fácil darnos cuenta del alcance de sus procesos de aprendizaje e identificar los ajustes que sobre la marcha son necesarios realizar al intentar educar bajo este enfoque.

## Referencias bibliográficas

- Andrade, L. (2007). Del tema al objeto de investigación en la propuesta de Hugo Zemelman. *Cinta de Moebio*, (30).
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Ciudad de México, México: Gedisa.
- Berger, P. & Lukmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Ciudad de México, México: Amorroutu
- Biggs, J. (2006). La calidad del aprendizaje universitario. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Chan, M. E. (2004). Tendencias en el diseño educativo para entornos de aprendizaje digitales. *Revista Digital Universitaria*, 5(10). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num10/art68/int68.htm>
- (2010). La formación de competencias en el nivel educativo medio superior. La sinergia posible. *Revista Mexicana de Bachillerato* a

- Distancia, 2(3). Recuperado de [http://www.academia.edu/1105540/La\\_formaci%C3%B3n\\_por\\_competencias\\_en\\_el\\_nivel\\_educativo\\_medio\\_superior\\_la\\_sinergia\\_posible](http://www.academia.edu/1105540/La_formaci%C3%B3n_por_competencias_en_el_nivel_educativo_medio_superior_la_sinergia_posible)
- (2014). Psicopedagogía y perspectiva sistémica en educación virtual. (Grabación de video). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Ypl1Jj1q6x4>
- (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. RED - Revista de Educación a Distancia, (48). doi: <https://doi.org/10.6018/red/48/1>
- Díaz Barriga, F. (2005). La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Gimeno Sacristan, J. (1996). La evaluación en la enseñanza. En Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata.
- Luhmann, N. (1998). Teoría de los sistemas sociales. Ciudad de México, México: Icaria.
- Marchesi, A. (2010). V Foro Latinoamericano de Educación: Metas educativas 2021, propuestas iberoamericanas y análisis nacional. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Monereo, C. (2009). PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza. Barcelona, España: Graó.
- OCDE. (2006). El programa de PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Construir competencias. Recuperado de [https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud\\_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf](https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Perrenoud_Construir-competencias.Entrevista-con-Philippe-Perrenoud.pdf)
- (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

Tobón, S. (2008). La educación basada en competencias en la educación superior. Recuperado de [http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT-9TXX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20\(Sergio%20Tob%C3%B3n\).pdf](http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT-9TXX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf)